

En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006	Título
Ruíz Urpeque, Eduardo - Autor/a	Autor(es)
En: Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima: GRADE, 2008. ISBN 978-9972-615-46-7	En:
Lima	Lugar
GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo	Editorial/Editor
2008	Fecha
	Colección
Etnicidad; Interculturalidad; Jóvenes; Población indígena; Educación superior; Equidad; Desarrollo de la comunidad; Amazonía; Perú;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100406111759/analisis-6.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006¹

Eduardo Ruiz Urpeque²

Preliminares

A diferencia de algunas aproximaciones, a veces de conjunto³ y otras veces parciales⁴, en las que no aparecen los diversos actores, la nuestra pretende recoger las visiones del “acceso” de jóvenes indígenas mediante una modalidad diferenciada que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) generó en 1998 y que se inició en 1999.

¹ El presente texto constituye tanto un resumen como una puesta a punto de los argumentos desarrollados en el informe final de una investigación financiada por la Fundación Ford a través de programa Investigación para una Mejor Educación (IME) del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). El autor agradece en primer lugar la dirección y la paciencia de Martín Benavides, especialmente por las sucesivas prórrogas. Asimismo, al antropólogo jesuita James Regan M., por su asesoría y su guía. También agradece los comentarios del lector anónimo de GRADE, así como las acuciosas anotaciones y comentarios de Óscar Espinosa de Rivero, del Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Versiones previas de este texto fueron presentadas al Seminario de Investigación Educativa Peruana (junio de 2007) y a la Mesa de Educación del XVIII Seminario Anual del CIES (diciembre de 2007) y fueron comentadas por Zenón Depaz y por Patricia Salas y José Rodríguez, respectivamente. Sin duda, todos estos comentarios han ayudado a subsanar vacíos y errores. Lo que aún quede sin aclarar es, sin duda, responsabilidad de su autor. Ninguna de las opiniones vertidas en el texto involucran ni a GRADE, ni a IME, ni a la Fundación Ford, ni al Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

² Educador e investigador, Instituto de Ética y Desarrollo, Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya. Correo electrónico: eruiz@uarm.edu.pe. Agradezco la asistencia de Maclovio Olivares Tarrillo en el transcurso de la investigación y el apoyo del sociólogo Vladimir Soto Córdor en el análisis de la información de entrevistas y grupos de discusión.

³ Me refiero a los textos de Eduardo Chirinos y Margarita Zegarra (2004) y al de Frederica Barclay (2006).

⁴ Por ejemplo, textos redactados dentro de las organizaciones indígenas (revista *Voz Indígena*, 1983, 1991, 1993) o por investigadores y profesores (Tejada, ed., 2005; Cortez, 1999, 2005; Espinosa, 2007; Rosales, 2007; Tejada, 2006; Burga, 2006 y 2007).

Hemos considerado el proceso desde su inicio hasta el año 2006, tomando en cuenta a aquellos estudiantes que iniciaron y continuaron sus estudios este último año.

Como se verá por las respuestas de los jefes y las opiniones y opciones de los estudiantes, la limitación del proceso al acceso sin considerar la permanencia y sus dificultades y la posterior inserción laboral siguen constituyendo los más graves problemas. De allí el título que adoptamos, que, en vez de sugerir una suerte de determinación, más bien sugiere una tensión irresuelta en este proceso. Tensión que espero restituir a través de los análisis y comentarios.

El texto está dividido en cuatro grandes secciones. En la primera abordamos las consideraciones respecto de la metodología, la población, el enfoque y las restricciones de la investigación (1). En la segunda examinamos los procesos y los términos del debate (2). En la tercera analizamos la información, centrándonos en los actores principales: los estudiantes (3), sus comunidades (4) y la Universidad (5). El último análisis retoma la acción del Estado respecto de los pueblos indígenas y las posibilidades que ofrece el Acuerdo Nacional para las políticas de Estado que vinculen equidad e interculturalidad (6). Cerramos esta sección presentando nuestras conclusiones (7). Por último, adjuntamos la lista de entrevistas (8), la bibliografía (9) y cuatro anexos.

1. Propuesta y metodología

Ha animado esta investigación la convicción de que seguir el proceso de estudios superiores de los jóvenes indígenas peruanos de la Amazonía en la UNMSM desde la perspectiva de la equidad permitiría, a su vez, auscultar el tipo de relación que establecemos los no indígenas con ellos en el espacio de la cultura (interculturalidad) y pensar ambas perspectivas, equidad e interculturalidad, como solidarias.

De las múltiples preguntas que nos propusiéramos responder es, sin duda, la más amplia y la más directa la que arroja luz sobre nuestra convicción inicial:

¿Qué se quiere lograr con las acciones de acceso a la educación superior de miembros de comunidades indígenas de la Amazonía peruana?

La pregunta supone diversas finalidades: ¿se busca la equidad, el acceso a la educación superior, se valora la diferencia cultural (etnicidad)? A cada una de

estas le correspondería un actor específico: Estado, universidad, pueblo indígena, respectivamente⁵.

Supuesta la presencia de este tipo de actores y su vinculación con finalidades, la metodología preferida en esta investigación fue la cualitativa. Por esta razón, recurrimos al método interpretativo-fenomenológico, pues nos permitía combinar las entrevistas semipautadas a profundidad con las observaciones (observación participante y participante como observador)⁶ y algunos documentos y material audiovisual.

El trabajo supuso dos escenarios distintos: en Lima, con los estudiantes y las autoridades y profesores de la UNMSM, y en comunidades, con los jefes de estas.

Para ubicar a los estudiantes utilizamos, en principio, la técnica de red o encadenamiento significativo. De la lista total de estudiantes de pregrado que establecimos, entrevistamos a 56 pertenecientes a 10 de los 11 pueblos con estudiantes en UNMSM. Concentramos nuestros esfuerzos en los estudiantes de pueblos que poseían mayor población en la universidad al momento de nuestra investigación, esto es, Awajún (y Wampís), Asháninka y Shipibo-Conibo: 55 estudiantes, de los que entrevistamos a 48 (véanse anexos 1 y 2).

Con los estudiantes de pregrado (anexo 1) y los egresados (anexo 3) tuvimos entrevistas personales a profundidad no grabadas de marzo a julio de 2007. Antes, de octubre de 2006 a enero de 2007, mantuvimos conversaciones, personales o grupales, o entrevistas exploratorias y abiertas. Aunque las entrevistas cara a cara han sido la norma, con unos pocos estudiantes y egresados conversamos por *chat*, por correo electrónico o por teléfono. Hubo además dos grupos de discusión y

⁵ Los actores especificados y la correspondencia establecida suponen una simplificación, como se verá de inmediato en la exposición. Por ejemplo, las acciones referidas a la equidad deben plantearse *desde* la sociedad civil, en especial en el espacio de las políticas sociales (véanse Béjar, 2007; Anderson, 1994; Schuldt, 2005; Sagasti, Iguíniz y Schuldt, 1999); la educación superior descansa, además, de la universidad, en los institutos superiores tecnológicos y pedagógicos (véase DCU 2006); la etnicidad no está referida solo a los pueblos indígenas de la Amazonía, sino también a los “campesinos” de la costa y la sierra, a los afroperuanos (véanse Espinosa, 2003; Benavides, Torero y Valdivia, 2006).

⁶ Por ejemplo, en las visitas a comunidades y en las respectivas entrevistas con los jefes de comunidades, especialistas de las unidades de gestión educativa local (UGEL) o de las direcciones regionales de educación (DRE), durante los grupos de discusión (*focus groups*) y algunos otros eventos, como la celebración del aniversario de la Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana (AAUPI), abril de 2007, o en alguna otra reunión social o de estudios en que pudimos o se nos permitió participar.

un conversatorio que permitieron contrastar opiniones y posibilidades (véase la sección Entrevistas).

El trabajo en las comunidades de los pueblos Awajún, Wampís, Asháninka y Shipibo (anexo 4) configuró dos circunstancias diversas: en las de los dos primeros, se prefirió la reunión colectiva y hubo predominio del uso del idioma vernáculo y la necesidad de traducir nuestras preguntas y explicárselas al estudiante que nos acompañaba. Esto fue así incluso en el caso excepcional de Tutino (río Cenepa), donde el *apu* nos respondió en castellano. En las comunidades de los otros dos pueblos las circunstancias fueron distintas, pues el uso del castellano fue mayoritario y la posibilidad de repreguntar nos dio mayores posibilidades para repreguntar. Pero en ambos casos la comunicación con los estudiantes que nos acompañaron era fluida, de manera tal que el sentido de las preguntas fue aclarado con anticipación.

2. Los procesos y los términos en debate

Hemos hablado de finalidades y actores: las finalidades dependen de los actores que interactúan, no pudiendo estudiarse de manera separada. La pregunta es, entonces, ¿cuál es el modo de interacción entre estos diversos actores?

En lo que sigue iremos señalando el modo de interacción de manera tal que los fines (equidad, etnicidad, interculturalidad) se vayan aclarando progresivamente y se inserten en los procesos de relación de los actores (Estado, pueblos indígenas amazónicos y universidad).

2.1. Proceso social y político contemporáneo y equidad

La equidad no está referida solo a los pobres, sino a la relación entre este segmento y todos los otros. El primer esfuerzo, entonces, debe reconstruir el tipo de relación en la sociedad peruana contemporánea. Solo después insertaremos las consideraciones sobre la equidad en este proceso, lo que nos permitirá reconocer sus posibilidades y limitaciones.

Aunque en la sociedad peruana actual podemos encontrar una mayor conciencia de igualdad, subsiste la tendencia a la jerarquización generalizada que mantiene

la fragmentación social. Esto se refleja en la búsqueda de mayor participación de parte de los subalternos que, sin embargo, no logra audiencia en las élites (políticas, sociales, económicas o empresariales, intelectuales).

Esto se puede explicar tanto porque los mecanismos de mediación política no funcionan dado el colapso de los partidos políticos en la década de 1990 como porque solo los grupos que pueden movilizar medios y recursos logran audiencia, lo que a su vez explicaría la regresividad en el gasto social y su desvinculación con la equidad. A esto habría que sumar la debilidad o fragmentación entre las élites empresariales, las que se dividieron en la década de 1990 entre los empresarios “ganadores” del proceso de reformas (mineros, exportadores, grupos financieros), vinculados como socios minoritarios al capital transnacional, y los “perdedores” (industriales y comerciantes), atados al reducido mercado interno⁷.

En este difícil y complejo panorama, las acciones pro equidad en el campo específico de la educación superior universitaria de jóvenes indígenas amazónicos (“acción afirmativa”; Díaz-Romero 2005a-d, 2006a-b) enfrentan singulares retos referidos a su viabilidad, su eficacia y sus consecuencias.

En tanto vincula la situación de los pobres con las de los demás segmentos de la sociedad, la equidad es tanto una meta o fin como un conjunto de procedimientos que persiguen “la ampliación de capacidades de las personas” y “la redefinición de [sus] derechos”. En tal sentido, es una noción global que articula las diversas estructuras (social, institucional, normativa, jurídica, cultural e ideológica) con la situación, condición, oportunidades y accesos de los sujetos, individuales o colectivos, “articulación que determina el grado de desarrollo de capacidades” (Plaza, 1998: 276, 275).

¿Cuál es el rol del Estado y cuál el de la sociedad civil?

Desde el Estado, esta articulación debería ser cuidada a través de la política social y de sus nexos con la política económica⁸, a través, por ejemplo, de las políticas de empleo o de acceso a la seguridad social universal. Sin embargo, sería equivocado pensar que las prioridades en política social (por ejemplo, en los

⁷ Retomamos los análisis de Portocarrero, 1993 y 2005; Tanaka, 2005a y 2005b; Figueroa, 2002; Durand, 2004.

⁸ No se trata, en consecuencia, de *programas* de alivio a la pobreza o programas sociales, sino de *servicios sociales* (salud, educación, nutrición). Véanse los textos de Jeanine Anderson (1994), Héctor Béjar (2007), Sagasti, Iguíñiz y Schuldt (1999) y J. Schuldt (2005).

llamados servicios sociales: educación, salud, alimentación) se establecen, o deberían establecerse, solo desde el Estado. La historia de los logros en este terreno en diversos escenarios geográficos y culturales muestra que las prioridades se establecieron por la fuerza de las reivindicaciones desde la sociedad civil y el equilibrio de fuerzas entre mayorías y minorías, ricos y pobres, empresarios y trabajadores, sociedad civil y Estado.

El problema en la situación actual es ¿cómo y desde dónde pensar esta articulación?, ¿cómo pensarla, además, desde las preocupaciones de los pueblos indígenas peruanos y desde su proceso de acceso a la educación superior?

Siguiendo la sugerencia de Tanaka, se podría abordar a partir de la inclusión de la temática indígena y desde los gobiernos locales (municipalidades distritales y provinciales) y regionales.

No hablamos de movimiento indígena, pues este es anterior y se nutrió de la acción de activistas e investigadores y de las propias características culturales de cada uno de los pueblos indígenas. Hablamos de temática indígena, que fue incluida en la Constitución de 1993 (de manera directa o retomando artículos y formulaciones de la Constitución de 1979 sobre recursos naturales, medio ambiente, áreas naturales protegidas, Amazonía, comunidades campesinas y nativas, tierras, etc.; artículos 1; 2, n. 19; 66-69; 88-89) y en la agenda del desarrollo nacional por presión de los organismos internacionales. Tampoco hablamos de política pública indigenista, al menos explícita, porque, en realidad, existen solo algunas acciones y propuestas inorgánicas referidas a o que influyen en comunidades indígenas (educación bilingüe, titulación de tierras, carreteras, etc.; Oliart, 2002; Meentzen, 2007; AN, 2006b)⁹.

No existe, en consecuencia, espacio suficiente —ni legal ni social— para reivindicaciones colectivas (diversidad cultural, lenguas originarias, educación intracultural, territorios indígenas amplios y continuos), sino más bien individualizadas. Es decir, centradas en los individuos que acceden a la educación superior y en el logro de su profesionalización sin atender necesariamente a la calidad de esta ni a la articulación con las necesidades y los desafíos de sus pueblos (Barclay,

⁹ Estas acciones y propuestas configurarían, de manera más o menos implícita según la época, tres proyectos políticos frente a la población indígena desde la Conquista en adelante: mantenerla tal cual (Colonia), asimilarla por completo (siglo XIX), integrarla conservando su cultura (desde mediados del siglo XX) (Marzal, 1993, 1995, 2004).

2006; Ruiz, 2008). Esta imposibilidad establece, a su vez, una nueva limitación: este tipo de intervenciones mantienen la “promesa” de igualdad en contextos en que la equidad no guía las acciones del Estado y la sociedad civil, en su conjunto, aparece disgregada para luchar por su consecución, con lo que introducen la sospecha de “la reproducción consciente de una misma estructura” (Oyata, 2003: 352).

En parte, estas limitaciones pueden superarse a través de la actuación y la claridad de metas que puedan fijar, en primer lugar, los propios pueblos indígenas a través de sus comunidades en relación con las municipalidades distritales y provinciales y luego con sus respectivos gobiernos regionales, espacio en el que podrían actuar los profesionales y egresados indígenas (Tejada, ed. 2005)¹⁰. En segundo lugar, vendría la coordinación con las organizaciones indígenas (locales y regionales, nacionales e internacionales) cuya capacidad de coordinación y presencia en los medios es mucho mayor que la de las comunidades; aunque debería reforzarse su relación con las bases (G1; C; E2; véase Chirif, 1990b y 2005; Smith, 1996; Varese, 1996).

Esta es claramente una opción por procesos de demanda desde la base que necesitan fortalecimiento y que deben ir ascendiendo hacia las élites locales y regionales, con agendas que no coinciden con las de los pueblos indígenas. Este sería un primer paso. El segundo, no necesariamente posterior y que puede ser asumido por las organizaciones indígenas nacionales o supranacionales —Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (Conap), Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (Coica)—, sería colocar estas demandas en la agenda nacional. Es decir, ante las élites nacionales (empresariales, sociales, políticas, intelectuales).

Tanto en uno como en otro paso, el problema se encuentra esta vez en la debilidad de las élites nacionales, parte de ellas ya transnacionalizadas, o en la posibilidad

¹⁰ Hacia 2004 Julio Dávila Puño había investigado varias municipalidades entre distritales y provinciales (en la selva norte y central) con gobierno indígena y encontraba importantes logros indígenas en el terreno político por medio de la organización del Movimiento Indígena de la Amazonía Peruana (MIAP, 1996 y 1998) o a través de algunos partidos políticos tradicionales (2002). La mayor parte de problemas se dieron a causa del insuficiente conocimiento, tanto de los procesos administrativos como de las restricciones legales (Dávila, 2005: 8ss, 65ss). Habría que añadir las sucesivas alcaldías indígenas en el distrito de Iparia, de mayoría shipibo-conibo, y los intentos infructuosos por lograr la alcaldía en el distrito de Masisea, de mayoría mestiza (ambos en la provincia de Coronel Portillo, Ucayali); así como los casos de alcaldes indígenas en varios distritos de la provincia de Datem del Marañón en Loreto (entrevistas y conversaciones con estudiantes shipibos de la UNMSM durante 2007 y exposición de José Alvarado, en el grupo de descentralización del Acuerdo Nacional, octubre de 2007).

de transmitir las demandas o posibilidades de un segmento de las élites a otro. ¿Qué capacidad posee, por ejemplo, la élite intelectual para plantear sus propuestas de cambio, con qué segmento de la élite política o económica dialoga? (Tanaka, 2005b).

Quedan en pie, entonces, los problemas referidos a la estructura económica. ¿Cuál es el rol del mercado y cuáles las determinaciones del modelo económico en relación con los pueblos y las comunidades indígenas?

2.2. Etnicidad, mercado y modelo económico

No solo el mercado, sino también el Estado, ha influido en los pueblos indígenas. Sin embargo, ha sido más persistente la presencia y la influencia de agentes del mercado (aventureros, caucheros, comerciantes, patronos, madereros, petroleras, etc.) y evidente la ausencia del Estado, a no ser por su empeño por integrarla vía el mercado y de legislar sobre la región.

Gran parte de los estudios sobre los pueblos indígenas de la Amazonía han buscado reconstruir el pensamiento y las costumbres “tradicionales”. Este sesgo ha impedido el análisis del cambio social y cultural, sea directo (por medio de colonos, comerciantes, misioneros, antropólogos, etc.) o indirecto (por medio de otros pueblos vecinos, aliados o enemigos). Y esto a pesar de que existe suficiente documentación sobre las transformaciones en las dos primeras olas de cambio: la del “encuentro colonial” y la de la “expansión capitalista” republicana¹¹.

Hoy estaríamos en la tercera ola de cambios a causa del actual “proceso de globalización”, cuyo inicio puede fecharse en la cuenca amazónica a inicios de la década de 1980¹².

¹¹ Retomo las ideas de Fernando Santos, 1996. En otro texto anota cómo el proceso de colonización de las tierras de los pueblos indígenas ha supuesto la imagen de agrupaciones (las comunidades indígenas) dispersas y con territorios segmentados, que no restituye procesos históricos de intercambio, pacíficos o violentos, a gran escala (Santos, 1992).

¹² Aunque tal fecha podría muy bien retroceder hacia mediados de la década de 1960, cuando comenzaron a gestarse las primeras instituciones modernas entre los pueblos indígenas amazónicos que cristalizaron hacia fines de la misma década, como el Congreso Amuesha (Yanesha) en 1969, o en la década siguiente, como el Congreso Campa (Asháninka), luego Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (Ceconsec, 1973), o el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH, 1977) (Smith, 1996; Santos y Barclay, 2004, 2005, 2007; Chirif, 2005). Es el momento en que comienzan a fluir los desembolsos de cooperación internacional que ahondan cambios que el ILV había impulsado desde fines de la década de 1940 y principios de la década de 1950 mediante el sistema de informantes y clientes (Stoll, 1985; Smith, 1996).

La globalización supone un triple proceso, económico, cultural y comunicacional¹³, sustentado en “la compresión del tiempo y del espacio” (David Harvey), a causa del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y de los medios de transporte (Huber, 2002: 10).

La integración de los pueblos indígenas, en distintos momentos y de diversos modos, al mercado no constituye una novedad. Ella está en la mayor y más rápida incorporación a través, paradójicamente, de la reivindicación por el territorio indígena (Chirif y García Hierro, 2007) y por la urgencia del dinero y los cambios en los patrones de consumo¹⁴. En esta dinámica se inscriben los múltiples proyectos de desarrollo, administrados o no por los propios comuneros, tanto estatales como privados que —sin embargo— tienden a romper con la lógica de la reciprocidad¹⁵.

El mantenimiento de esta lógica de la reciprocidad es una de las características culturales que se han mantenido entre los pueblos indígenas amazónicos, aunque no solo entre ellos. Dependiendo de los grupos culturales a los que se pertenece, existe determinado tipo de características culturales que mantienen su actualidad.

Entre los awajunes, o los jíbaros, en general, subsiste la lógica de apropiación del poder, lo que les ha permitido agruparse y defenderse frente a amenazas externas, como en el caso de la conformación del CAH y la alianza de las cuencas del Marañón, Cenepa, Nieva, Santiago y Dominguya; ser los que más han profesionalizado a sus jóvenes o incorporado a sus líderes o dirigentes en puestos de la

¹³ Retomo aquí las distinciones que propone Óscar Espinosa, así como sus apuntes sobre los cambios entre los pueblos indígenas amazónicos (2006).

¹⁴ Sin embargo, esta aproximación puede pecar de optimista y poco realista, pues, como indica Eduardo Morón (2006), el efecto de una mayor apertura de la economía nacional sobre el crecimiento económico “está condicionado a la existencia de reformas complementarias”, como las referidas a la igualdad de oportunidades de beneficiarse de este proceso de globalización medida a través de la indicadores que tengan influencia en la capacidad productiva (electricidad, telefonía móvil, carreteras, por ejemplo). Un somero análisis arroja que varios departamentos (Amazonas, Huancavelica, entre otros) “no son parte del proceso”.

¹⁵ En su artículo “El don que hierre”, Richard Smith ha retomado este espinoso problema y explica el fracaso de muchos de los proyectos por la colisión entre la lógica acumulativa del mercado y la lógica del don recíproco que persiste en las comunidades indígenas. La lógica del don recíproco supone, por ejemplo, la posibilidad de que el administrador indígena pueda distribuir a discreción los fondos del proyecto entre sus familiares, lo que aumenta su prestigio y le asegura ayuda cuando lo requiera, pero no la devolución del dinero entregado (Smith, 2002: E1). Este tipo de situaciones pueden explicar, por ejemplo, las críticas de miembros de una familia o de determinada zona respecto de miembros de otras familias poderosas o reconocidas (E5, E1).

administración estatal¹⁶, aunque esta tendencia bien explicaría la rápida involución de sus organizaciones (Santos y Barclay, 2007).

Entre los pueblos arahuacos (Asháninka, Yanesha, Matsigenka, Kakinte, Yine, etc.) subsistirían “el repudio de la endoguerra” y la “proclividad a establecer alianzas políticas con grupos lingüísticamente afines” o, incluso, distintos. Esto les ha permitido enfrentar la acción del MRTA mediante una alianza entre Apatyawaka Nampitsi Asháninka Pichis (ANAP) y la Federación de Comunidades Nativas Yanesha (Feconaya), a pesar de que ambas organizaciones pertenecían a confederaciones indígenas rivales como Aidesep y Conap (Santos y Barclay, 2005: xxv, xxxiv).

Los shipibo-conibos, que pertenecen al conjunto Pano (junto con los shetebos, mayorunas, cashinahuas, etc.), han vivido un proceso histórico que ha ocasionado cambios en su ubicación (los shipibos y shetebos pasaron de ser semirribereños a ribereños) y cierta “fusión étnica”¹⁷, de estos dos pueblos con los conibos, sus antiguos enemigos. Los shipibos y los shetebos comenzaron a asentarse en las riberas del Ucayali —antes ocupadas por los conibos— hacia fines del siglo XVIII, lo que provocó cambios en sus patrones de asentamiento pues adoptaron patrones propios de los conibos: en el siglo XIX eran más grandes que aquellos de mantuvieron en los ríos tributarios del Ucayali. Para 1970 los asentamientos shipibo-conibos tenían aproximadamente 200 habitantes. A principios de 1990 muchos poseían más de 1,000 habitantes y hoy varias comunidades, del medio y alto Ucayali, sobrepasan los 1,500 o 2,000 habitantes (Santos y Barclay, 1998: xxiii; E29, E31).

¹⁶ Caso de la Comisión Nacional de Pueblos Andinos y Amazónicos (Conapa), que luego fue rebautizada como el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano (Indepa). Fueron awajunes algunos de los líderes que propiciaron la creación de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep) en 1980, antes Coordinadora de Comunidades Nativas de la Selva Peruana (Coconasep) y de la Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica (Coica) en 1984. En estos líderes tuvo influencia la segunda reunión de Barbados realizada en 1977 (véanse Chirif, 2005; Morin, 1998). El rápido salto a la escena nacional e internacional ha conducido, por un lado, al establecimiento de un discurso de orgullo étnico asentado en la nacionalidad (ser peruano y aguaruna) y, por otro lado, al progresivo alejamiento de las bases sociales del movimiento indígena (Montoya, 1998).

¹⁷ Esta suerte de fusión parece no ser total, pues Santos y Barclay (1998: xxi) indican que “a pesar de ser conocidos y de aceptar como etnónimo el término *shipibo-conibo*, mucha gente al interior del conjunto se sigue autoidentificando como shipibo, setebo o conibo”. Tournon (2002: 138-139) habla de etnofusión, pues es muy difícil distinguir individuos de los tres grupos, aunque indica que “ahora la identidad depende de la localización”, pues se llama conibo al que viene del alto Ucayali y shipibo al que viene del medio Ucayali (2002: 139).

Tanto la globalización cultural (que correspondería a la llamada posmodernidad y su reivindicación de la diferencia y la diversidad) como comunicacional (transporte rápido, mayor comercialización a escala internacional, acceso simultáneo a mayor cantidad y diversidad de información) suponen más bien oportunidades que los propios pueblos indígenas han sabido aprovechar: para los asháninkas de Marankiari Bajo, por ejemplo, Internet ha supuesto una herramienta que les ha permitido conseguir donaciones o contactarse con personas que pueden financiar sus proyectos de desarrollo así como presentar su cultura al mundo. Los shipibo-conibos han establecido redes por medio de la radiofonía, lo que les “ha permitido afianzar [su] identidad [...] a lo largo de las últimas décadas” (Espinosa, 2006).

Como se observa, la etnicidad no está restringida a la autoadscripción y a la dicotomía en relación que supone (Barth, 1976). Considera también el reconocimiento de determinadas características culturales (en este caso, según el observador). La persistencia de la diferencia cultural en contextos y con actores cambiantes plantea la dificultad de definir la etnicidad más allá de características señaladas por el observador o la teoría antropológica (véase Stein, 2003).

Otro aspecto que se desprende de lo revisado hasta aquí es que, dados los procesos de integración y de persistencia identitaria a través de los cambios sociales y culturales entre los pueblos indígenas de la selva¹⁸, no es posible establecer un dualismo excesivo entre los sectores tradicionales (indígenas) y los sectores modernos u occidentalizados (mestizos, blancos) que no permitiera pensar en una articulación desde las necesidades y proyectos de los propios pueblos indígenas (Montoya, 2005; Montoya Uriarte, 2002)¹⁹.

¹⁸ Fernando Santos (1990; véanse Santos, 1996; Santos y Barclay, 2002, para Loreto) realiza un análisis de tres casos de pueblos indígenas (Awajún, Asháninka, Kukama-Kukamiria) que intenta desterrar la falacia de que hace falta integrarlos a la sociedad nacional. Otro tanto hace Alberto Chirif (1990a), quien presenta el poco conocimiento que se poseía (hacia 1989) de los procesos en curso. En textos más recientes tanto Santos (1996, y prólogo en Chirif y García Hierro, 2007) como Chirif y García (2007) insisten en que, para decirlo en términos de Santos (2007: 16), ser indígena es una “una forma de ser” y no “una forma de estar”, en tanto la reivindicación del territorio ancestral (véase Smith, 1983) ha ocultado los procesos de urbanización progresiva y de migración de indígenas amazónicos a las ciudades y empujó el proceso de integración a la comunidad nacional.

¹⁹ Adolfo Figueroa (2002) supone agentes guiados solo por la lógica de la maximización del propio interés. Sin embargo, el abandono de la dicotomía hecho/valor en la propuesta de Amartya K. Sen supone también el abandono de esta visión maximalista del propio interés (Sen, 1992, Putnam, 2004), lo que permite

¿Cómo se engarza lo anterior con nuestro modelo económico?

El nuestro es un modelo “mineral” o primario exportador (Schuldt, 2005), y el aprovechamiento de las oportunidades que proporcionan las exportaciones de bienes primarios (minerales, petróleo, agroexportaciones) pasa por fijarse tanto en factores económicos como en bases sociopolíticas y culturales.

El primer factor es de carácter económico y se refiere a la posibilidad de transvases intersectoriales, interregionales e intersegmentales de los ingresos. El segundo factor posee un carácter sociopolítico y cultural y vincula la competencia que impulsa la dinámica del desarrollo con el nivel y calidad de la educación dirigidas a la innovación productiva. El tercer factor está ligado a cambios en el poder político (desoligarquización), que induce el cambio social. El cuarto factor se refiere al poder soberano de autodeterminación, en política de comercio exterior y en políticas de desarrollo interno (Schuldt, 2005: 35, 36, 38).

Se han producido cambios, contradictorios, referidos al tercer y cuarto aspectos (Tanaka, 2005a y 2005b). Este último, además, aparece ligado de manera problemática con el primero en tanto las empresas multi o transnacionales guían cada vez con mayor fuerza los destinos nacionales en materia económica e, incluso, política (Durand, 2004: 441, 447-448, 453).

Esta es una nueva mirada a la problemática de la equidad, pero desde la preocupación explícita por la redistribución, que además plantea nuevamente la importancia de la educación.

2.3. Educación universitaria, pertinencia y paradigmas epistemológicos

¿Cómo pensar la problemática de la etnicidad y la equidad en el ámbito de la educación? Pensamos que una posibilidad de respuesta deberá estar centrada en la búsqueda de pertinencia y en los cambios de los paradigmas epistemológicos en educación.

pensar en agentes de cambio populares o de base, junto a aquellos desde el Estado o la élite empresarial. G. Rochabrún (2007 [1978]: 273), comentando el libro *Clases, Estado y nación*, de Julio Cotler, afirma que en el Perú “no es posible construir la nación desde el Estado; vale decir desde arriba”, siendo la otra opción —desde abajo— aún posible; dicotomía que hay que salvar pues muchos de los problemas, por ejemplo socioambientales y productivos, necesitan de la acción directa de un Estado fuerte y del concurso de empresarios comprometidos con los cambios y las demandas de las bases (véase Tanaka, 2005a).

Sin embargo, ambas posibilidades están condicionadas por los procesos de desestructuración y regresión del gasto social en educación superior: para 1995 el gasto consistió en 1,868 nuevos soles (802 dólares) y para el año 2004 este fue de 2,645 nuevos soles por alumno (806 dólares) (DCU, 2006: 104, 101).

Una situación de este tipo conspira contra dos de los logros de la universidad pública: su contribución a la democratización promoviendo el ascenso social mediante la formación de cuadros calificados (equidad) y la generación de conocimiento en áreas de valor estratégico, como las de ciencias básicas y la tecnología de punta, que exigen alta inversión en capacitación y logística (DCU, 2006: 35, 36).

La regresión del gasto en educación universitaria no permite adecuar ningún tipo de estructura (académica, administrativa) a posibilidades que demanden mayor gasto²⁰. Es más, estas medidas fiscales son parte de la explicación de la mayor demanda de educación universitaria privada. Hemos pasado de una sola universidad privada hasta antes de 1920 (Pontificia Universidad Católica del Perú) a un total de 56 para diciembre de 2006, sobre un total de 91 universidades (Dirección de Estadísticas, ANR, 2006a y 2006b; Villasante, 2007: 3; CCRU, 2005a).

La mayor oferta en educación superior universitaria ha contribuido al deterioro de la calidad académica, tanto como el aumento creciente de la politización de la universidad, la consolidación del “repliegue de las clases medias del ámbito universitario público” (DCU, 2006: 57, 76, 77)²¹ y un evidente desfase “entre la oferta profesional de las universidades y las necesidades y posibilidades del país, tanto en lo que se refiere al mercado laboral como en lo que atañe a su pertinencia para el desarrollo”. En relación con lo último, las cinco carreras más ofertadas son Contabilidad, Administración, Educación (inicial, primaria y secundaria), Derecho y Enfermería. Todas con alto grado de saturación y “de débil proyección estratégi-

²⁰ Es el caso del ingreso de los estudiantes indígenas amazónicos en la universidad pública, y en la de la UNMSM en especial. Estos problemas en el presupuesto explican, al menos en parte, la negativa de la universidad para implementar una propuesta de trabajo elaborada por profesionales que tenían conocimiento de la realidad amazónica y sabían de las dificultades existentes y que fuera a consideración luego de un proceso de consulta (E1, E7, E8, E6).

²¹ Es el caso de la creación en esta década de nueve universidades privadas (siete en Lima, dos en provincias). De entre ellas, algunas de las más importantes hoy día, como las del Pacífico, de Lima y Cayetano Heredia.

ca en cuanto a la posibilidad de articular una base científico tecnológica propia” (DCU, 2006: 60, 80-81, 84).

Dados los problemas de presupuesto, las universidades dedican poco espacio a la investigación. En el caso del Perú eso tiene consecuencias graves: nuestra diversidad física, biológica o cultural es objeto de preocupación sistemática de la universidad. Es más, las tasas de titulación en áreas de ciencias exactas y naturales (2.7%) y en ciencias agrícolas (3.6%) son muy bajas frente a áreas de ciencias médicas (19.1%) y ciencias sociales (57.3%) (DCU, 2006: 80, 81, 84-88). Además, la inversión nacional en investigación y desarrollo (I+D) es mínima: solo 0,3% del PBI en 1980, 0,08% en 1999 y 0,1% en 2002 (Ísmodes, 2006: 104, 79).

Un problema adicional a la pertinencia es de los referentes epistemológicos sobre los que se asienta la educación superior. Es decir, es necesario un cambio de visión que permita “un efectivo acercamiento y recuperación del rico imaginario y el bagaje de saberes presente en nuestra sociedad multicultural” (DCU, 2006: 72).

El ingreso de los saberes y del tema indígena, por fin, en la universidad podría ser uno de los asuntos claves sobre los que podría darse la búsqueda de una nueva reforma universitaria²². Tal como afirmó Zenón Depaz (E12), la introducción de la cuestión cultural o intercultural, como parte de la reforma universitaria que se propugna, “sería un indicador clave del grado de profundidad de esa reforma [...] [pues] toca el terreno [...] de la orientación epistémica de la universidad pasando por el reconocimiento de las culturas originales, del aporte que puedan contener en términos de saber”.

Ahora bien, la profundidad se mide por el hecho de que en este caso el terreno epistémico y el terreno de la exclusión se tocan: la exclusión social se funda, justamente, en el entendido de que “las dotaciones iniciales de capital físico y capital humano en la población aborígen [...] serán inferiores a la del resto de la población, [esto es] sus dotaciones de capital humano serán insuficientes para utilizar la tecnología que existe en el sector capitalista” (Figuerola, 2002: 20). Abandonar la visión en exceso dualista permite aquilatar los procesos de integración, a muy diversos niveles es cierto, y la significación de los cambios socioculturales que otorgan importancia

²² Los otros asuntos o temas serían la existencia de una política nacional referida a la educación superior, que bien podría incluir propuestas referidas a la investigación en general (Ísmodes, 2006); de un ente nacional que guíe el proceso y evite la tendencia que lleva de la autonomía al autismo (E12; DCU, 2006).

de la educación extraescolar (pares, medios de comunicación, ‘paisanos’ que migran para estudiar y regresan temporalmente, etc.) en la adquisición de nuevas habilidades (comunicativas, tecnológicas, incluso imaginativas, etc.).

El problema es que, tanto del lado de los activos políticos como de los activos culturales, la relación entre los miembros de las sociedades indígenas con los demás miembros de la estructura social (trabajadores asalariados, clases medias, élites) se asienta en el Perú en la discriminación racial y étnica. Por tanto, introducir un tema como el de los aportes de los pueblos indígenas en el ámbito de la universidad y por medio de la tecnología del sector capitalista significaría abrir un resquicio en este tipo de relación.

En este sentido, el ingreso de los jóvenes estudiantes indígenas a las universidades nacionales puede significar el intento de ruptura con este proceso de discriminación. Hablamos de posibilidad, pues en la práctica no ha sido así: los problemas y dificultades surgidos en el proceso parecen haber ahondado prejuicios arraigados respecto de las capacidades de los jóvenes indígenas (Tejada, ed., 2005; E7, E10). Además, muchas de las dificultades se han atribuido a problemas culturales cuando pueden deberse más bien a problemas escolares (E11; Benavides 2007).

2.4. Interculturalidad, equidad y política pública

Es necesario tener a la vista este panorama de modo tal que se pueda prever y medir el real impacto del tipo de acciones afirmativas de las que hablamos.

Propongo la interculturalidad como “una” estrategia para superar este *impasse*. Sin embargo, es solo una estrategia y debe pensarse en diálogo con la equidad. Las razones son múltiples.

En el caso de la equidad habría que reforzar la perspectiva colectiva, por un lado, y reforzar los lazos entre actores de base y élites regionales y nacionales, por otro lado. Ambas posibilidades invitan a la consideración de la relevancia de la interculturalidad en la vida nacional. Pero, además, esta no sería posible sin el acceso a recursos (económicos, materiales) de manera que una sola versión del mundo no disfrute ella sola de los “recursos para difundir su prestigio y desarrollarse” (Zúñiga y Ansión, 1997: 16), con lo que refuerzan la necesidad de la equidad. Ambos fines deben pensarse como codeterminados.

Interculturalidad posee dos sentidos solidarios: en tanto proceso e ideal. En efecto, el término nació en América Latina “a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas” hacia inicios de la década de 1970 (López, 2001: 2-3; Degregori, 2000: 59). Estas relaciones, que supusieron “una larga historia de contactos, intercambios y puentes tendidos a pesar de las desigualdades de riqueza y poder entre las diferentes culturas”, llevaron a imaginar la posibilidad de “eliminar la desigualdad en los intercambios, mas no los intercambios mismos [...]” (Degregori, 2000: 60). Incluso en el escenario de la globalización, a través del juego de fuerzas entre cosmopolíticas hegemónicas (FMI, OMC, tratados de libre comercio) y locales (ONG, organizaciones y federaciones indígenas), esta búsqueda se ha mantenido (García Canclini, 2006: 116).

Si entendemos como interculturalidad la posibilidad de que, en el proceso de intercambio o de contacto, las culturas se vinculen de manera simétrica e igualitaria, en los diversos órdenes de la vida de una nación o en la relación entre estas, asumimos la interculturalidad no solo como una propuesta normativa si no también como política pública, en tanto supone el de equidad.

En este caso, ¿qué y cómo debemos definir o entender la cultura? ¿Debemos prestar más atención a lo que permanece o a lo que cambia? Se trata, no hay que olvidarlo, de procesos de *inter-cambio*. Y estos se ubican al nivel de los sujetos sociales inmersos en tales procesos, quienes integran, seleccionándolos, contenidos, artefactos y valores distintos ateniendo a los mecanismos de evaluación, jerarquización, selección, depuración y disposición propios (Fuenzalida, 1992: 10, 11, 12).

Esta visión implica una ruptura con la idea jerarquizada de cultura, aquella que diferencia entre la cultura superior y la cultura popular (Portocarrero, 2004: 293-300; véase Sobrevilla, 1996), de manera que, por ejemplo, se hace más problemática la distinción entre artesanía y arte (Sobrevilla, 1992: 292, 293-295). Cultura sería, entonces:

“[...] el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2006: 34).

Por tanto, en alguno de los momentos del proceso interesa comprender las funcionalidades que forman la idea de vida buena de una cultura, pues estas pueden variar de una cultura a otra, pues interesa la libertad que las personas poseen para

realizarlas (Sen, 1999: 3). Está aquí presupuesta una invitación a la vida democrática en tanto necesita del consenso y este se logra mediante la “discusión pública y comprensión y aceptación democráticas” (Sen, 1992: 49).

Entonces, el enfoque clave es el que hace entender que en nuestro país la equidad supone o necesita la interculturalidad por ser la única manera, en la gestión pública, de lograr la democracia. En ese sentido tiene que hacer frente a la persistencia de las jerarquías socioculturales en tanto estas imposibilitan la democracia, pues consideran a los subalternos como incapaces de dialogar (Fleury, 2006: 82), a las distancias producto del reciente proceso de desestructuración de las relaciones entre Estado y sociedad y al reto de la redistribución en el contexto de la transnacionalización de nuestra economía.

En consecuencia, uno de los pasos que la planificación intercultural deberá dar será el referido a la necesidad de entender y vivir el país como multicultural. Este paso está referido a la educación vista como pedagogía (*paidos-gogein*: conducción del niño), es decir, no solo a la educación formal sino también a la que se da a través de los medios de comunicación y entre los pares (socialización secundaria) y a la crianza (socialización primaria; véase CNE, 2007, y Portocarrero, 1993). Uno de los puntos débiles de las acciones en nuestro medio es la tendencia a la sectorialización de las políticas. Como se observa, no se trata, en este caso, solo de las directrices sino de la inversión (gastos de capital) del Ministerio de Educación, del de Economía, del de Transportes y Comunicaciones e, incluso, del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Humano.

3. En su nombre hemos estudiado

¿Están presentes estos procesos, problemas y posibilidades en el caso de los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM? Nuestro análisis muestra que sí y de manera aguda tanto en la percepción de sí mismos como en sus opciones y decisiones. También lo están en el caso de sus jefes de comunidad²³.

²³ Para la presente sección, hemos seleccionado solo algunos aspectos y temas y los hemos contrastado con nuestras observaciones. Del mismo modo procedemos en el caso de los jefes y familiares y en las entrevistas con las autoridades y algunos profesores de la UNMSM.

3.1. Los “contenidos” de la identidad

Una primera tensión está dada por aquellos rasgos que definen la adscripción y la autoadscripción.

En general, todos los estudiantes se identifican como indígenas. Esto a pesar de que, en diferentes oportunidades han exteriorizado los estigmas que su condición supone: las connotaciones negativas de la palabra “indio”, la verbalización del racismo y el etnocentrismo, el juego con las categorías “indígena”, “nativo” y “aborigen”, etc.

Sin embargo, tanto por el proceso de mestizaje como por el de colonización de las tierras indígenas, subsiste cierta diferenciación entre los estudiantes, pues para ellos no basta con la ascendencia o la autoadscripción. Son necesarias además otras “características”.

Para los estudiantes indígenas, son esenciales características como la ascendencia o el parentesco, la lengua e incluso la vida en comunidad.

Para varios de los estudiantes awajunes y asháninkas de la UNMSM, así como para algunos shipibos de la UNMSM y La Cantuta, el paso por la ciudad o el estudio secundario enteramente en castellano no ha supuesto el abandono de la lengua ni la centralidad otorgada a esta. Como me dijo enfáticamente un estudiante asháninka de la UNMSM refiriéndose a la lengua: “¿El padre entiende y el hijo no?”. Para él, por ejemplo, no es suficiente la explicación de que un asháninka puede perder el idioma por haber vivido en la ciudad, pues también él ha vivido y estudiado en la ciudad y, sin embargo, maneja y quiere su idioma²⁴.

De la misma manera, varios estudiantes awajunes se han referido a otros, a quienes consideran awajún también, como habiendo perdido parte de lo que son por no hablar “el idioma” o “el dialecto”. Cuando yo preguntaba o comentaba a un estudiante awajún de lingüística acerca de algunos otros que también estudiaban con él siempre me respondía: “Ah, sí, pero no saben hablar el idioma”.

²⁴ Los estudiantes y egresados asháninkas, por ejemplo, desestimaron las diferencias que suelen hacerse entre asháninka (campa ribereño), ashéninka (campa pajonalino) y asháninka del Apurucayali (Ucayali), pues todos son un mismo pueblo y se trata más bien de variantes o dialectos al interior de la misma lengua.

Otra característica es el parentesco o la ascendencia: poseer alguno de los padres indígenas es un elemento esencial que se suma al de la lengua. Los estudiantes shipibos me comentaron del caso de un niño “mestizo” (no shipibo, nawa) que había sido criado desde que nació entre los shipibos, pero a quien —a pesar de poseer costumbres e idioma shipibo— no se consideraba shipibo, era un “nawa non axeaka”²⁵.

También una estudiante nomatsiguenga me sugirió lo mismo: dejar de ser nomatsiguenga tiene que ver con no recordar de donde viene uno, no interesarse por las costumbres de su pueblo y no usar la lengua. Y esto a pesar de que ella no se considera a sí misma nomatsiguenga neta (de ambos padres de la misma sangre) sino más bien “cruzada”.

Estas afirmaciones de los estudiantes revelan, en cierto sentido, características que señalan límites. Pero no son las únicas que se presentan.

Los awajunes recurren a episodios de su historia para manifestar su orgullo, como que jamás fueron vencidos por algún pueblo, ni siquiera por los españoles. Algunos reconocen en las actitudes de sus ‘paisanos’ aquella característica cultural jíbaro que los hace proclives al enfrentamiento, por razones tan disímiles como los celos, rencores entre familias, prestigio ante los demás comuneros, etc.

Varios estudiantes shipibos que provienen del Alto Ucayali (colonia Caco, Runuya) se reconocen más bien como conibos que como shipibo-conibos.

Un estudiante shawi me recordaba que antiguamente su pueblo y los awajún se habían enfrentado a consecuencia de las incursiones de los awajunes en territorio shawi para raptar a sus mujeres, reconocidas como muy bellas.

La historia del propio pueblo, entonces, sirve también como “recurso” para afirmar la identidad y la pertenencia. La utilización de diversos contenidos (lengua, vida comunal, historia, etc.) indica que la identificación se usa también para diferenciarse, podríamos decir, al interior del mismo conjunto y parece estar aludiendo, más bien, al avanzado proceso de mestizaje y de cambios sociales y culturales.

²⁵ Según un investigador shipibo, la pertenencia al pueblo shipibo la daría el padre, esto es, un niño de padre shipibo y madre mestiza sería considerado shipibo, pero el hijo de padre mestizo y madre shipibo sería considerado como nawa (E35).

3.2. Las opiniones y decisiones de los estudiantes

La mayoría de estudiantes entiende que ha asumido una deuda con sus pueblos, pues “en su nombre hemos estudiado”. Pero la conciencia de esta deuda marca de diversas maneras sus opciones.

En general, todos afirman que buscarán la forma de retribuir esta posibilidad (C). La gran mayoría baraja opciones que podrían considerarse conflictivas. Es decir, reconocen la deuda que han adquirido con sus pueblos, pero sienten la necesidad de permanecer en la ciudad, lejos de sus comunidades, por diversas razones:

(1) (a) Porque en sus comunidades no hay posibilidad de ejercer su profesión y (b) porque es económicamente poco rentable regresar a las comunidades.

(2) (c) Porque es mejor permanecer en Lima y desde aquí o desde donde se esté se puede trabajar a favor de la comunidad o (d) ir proponiendo cambios a favor de las comunidades, cuidando de mantener el lazo y la comunicación con ellas para mantenerlas informadas de las decisiones que las afectan.

En este aspecto, como en los demás, no hay distinción que hacer acerca de las especialidades de los jóvenes estudiantes indígenas: pertenecen tanto a la Lingüística, como a la Administración, al Periodismo, al Derecho, a la Ingeniería Industrial o a la Odontología. Tampoco referidas a pueblo de origen: encontramos aquí estudiantes awajunes, shipibos, asháninkas, wampises, kukamas, cacataibos y shawis.

Aquí, como en las otras dos opciones, conviene reparar en algunos matices: la mayoría de estudiantes prefiere la última (2d) o la segunda (1b) opción como explicación de su decisión de permanecer en Lima. Estas opciones tienen la peculiaridad de insinuar una relación o un lazo que se puede mantener a pesar de la distancia.

Si uno comienza a considerar los casos por separado tiene que proponer algunas consideraciones.

A dos de los estudiantes awajunes los hemos ubicado aquí, pues pese a su explícita afirmación de querer regresar y trabajar con o en su comunidad en diversas situaciones desestimaron esa opción “Es que si uno se pone a pensar, ¿para qué va a regresar si allá no tiene como trabajar y desarrollarse?”, afirmó uno de ellos en una oportunidad.

Un estudiante shipibo permanece en este rubro a pesar de que en una segunda entrevista apuntó que había visto cómo una de las ramas de su especialidad podía ayudarlo a trabajar en la zona rural de su región y a aplicar sus conocimientos en la ONG que está fundando. Sus primeras afirmaciones fueron muy fuertes. Dijo que “no quería regresar a Pucallpa para no terminar como mototaxista”.

Una segunda tendencia es aquella según la cual los estudiantes indican como mejor opción permanecer en Lima, especializarse, buscar una beca al extranjero. La mayoría de estos estudiantes posee planes personales y/o familiares.

¿Queda por completo descartado para este grupo el regreso y/o trabajo con sus comunidades? La respuesta es que para ellos esta posibilidad nunca queda descartada, pero es muy difícil de cumplir por sus expectativas de trabajo, sueldo, especialización o “progreso personal”.

Dos estudiantes, uno awajún y otro kukama, fueron enfáticos en su negativa a volver. El estudiante kukama afirmó que llegar a Lima había sido “un avance” y que regresar “sería retroceder”: como le gusta la pintura, siente que quizá solo en Lima podría sobrevivir dedicado a ella. Su meta mayor, sin embargo, es una beca para Francia y vivir de su arte.

La tercera tendencia, menos perceptible, agrupa a los estudiantes indígenas que han afirmado su disposición para trabajar con o en sus comunidades. En general, tenemos aquí a una mayoría de estudiantes awajunes de diversas especialidades (Educación, Economía, Administración de Negocios Internacionales e Ingeniería de Sistemas). Otros tres estudiantes (asháninka el primero, wampís el segundo y shipibo el tercero) tienen la misma opinión.

Un estudiante awajún de Negocios Internacionales, por ejemplo, ha abandonado por un año los estudios. Se encuentra en Santa María de Nieva impulsando un negocio de piscigranjas con su familia: como es imposible comercializar el pescado directamente con las comunidades awajunes o wampises por carencia de dinero, su propuesta es que Pronaa o alguna otra institución estatal que provee de alimentos a las comunidades le compre estos pescados y evite entregar pescado enlatado.

Los periodos de vacaciones suponen momentos especialmente difíciles para los estudiantes: ¿irán a sus comunidades, tendrán los medios para ir y volver? ¿Se quedarán en Lima a buscar algún trabajo? De conseguir trabajo, ¿regresarán

a estudiar o dejarán los estudios por un tiempo? En parte, las oportunidades de trabajo y las áreas en las que puedan desempeñarse influirán sobre las decisiones puntuales (quedarse en Lima, visitar sus comunidades) o de mayor consecuencia (mantenerse o no en la universidad, separar vacante y dedicarse a trabajar, llevar pocos cursos para que haya más tiempo libre para los trabajos eventuales, etc.). Este tipo de actividades y decisiones explican parcialmente la prolongación de los estudios en la universidad. También apuntan en la misma dirección los problemas de comprensión en matemática y del discurso en clase y de los materiales de lectura. Como explicaban ellos, la educación en los colegios de los que vienen es “muy baja”, lo que les impedía estar a la par de los demás estudiantes, pero los mismos estudiantes, por lo menos aquellos que mantienen el uso de la lengua originaria, tienen conciencia de las deficiencias del aprendizaje del castellano y el logro de un bilingüismo suficiente: “nos enseñan *en* castellano, no nos enseñan *el* castellano”, afirmó un estudiante awajún (C)²⁶.

Otras circunstancias que influyen en las decisiones acerca de la continuación de los estudios están referidas a la ayuda que puedan recibir de sus padres o familiares: la mayoría de estudiantes proviene de familias en las que los padres, algún hermano o familiar posee algún ingreso (fijo o no) y se desempeñan como profesores o directores de escuelas bilingües, especialistas de las unidades de gestión educativa local (UGEL), asesores o dirigentes, etc. Aunque estas circunstancias pueden implicar algún tipo de ayuda, esta no necesariamente y no siempre se concreta. Otros, en cambio, no poseen ningún tipo de ayuda y no tienen siquiera la posibilidad de conseguir por sí mismos una habitación o dinero para la inscripción o para los materiales y trabajos de los cursos.

En este aspecto en particular hay que resaltar la relación que algunos pocos jóvenes han mantenido con algunas ONG que les han facilitado becas (como CARE Perú, a través del Programa Frontera Selva) o puestos de trabajo (Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Caaap) o incluso organizaciones indígenas (Conap, Aidesep) que los han reclutado por algún tiempo o de forma permanente.

²⁶ Un estudiante shipibo del último ciclo de la especialidad Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de La Cantuta mencionó que ellos no se iban a hacer tanto problema con el asunto de la lengua, pues una suerte de acuerdo al que habían llegado era que iban a enseñar solo en shipibo.

En relación con estas últimas, las opiniones de los jóvenes son negativas porque, afirman, entregan becas o ayudas según les conviene, los alejan por celos o mantienen una relación conflictiva con ellos, afirmaciones que Barclay (2006) comparte. Algunos estudiantes incluso piensan que el modo en que las organizaciones indígenas funcionan no contribuye al “desarrollo” de sus comunidades: se dedican a acompañar al enfermo cuando de lo que se trata es de ayudar a sanarlo. Esta misma percepción la mantienen los egresados de la UNMSM.

Resulta ilustrativo aquí detenerse un momento en las opciones y decisiones de estos últimos, pues pueden mostrar la tendencia del proceso: efectivamente, la mayoría de los que hemos entrevistado (awajunes, wampisis, shipibos, asháninkas; véase Anexo 2) trabaja en Lima y algunos alternan su trabajo entre Lima y otras ciudades (Pucallpa, Satipo) y lo hacen en instituciones vinculadas al tema indígena o en proyectos que involucran a sus pueblos o al tema indígena.

El problema de la inserción laboral es un tema álgido: la evaluación y la posterior propuesta surgida el año 2003 en la UNMSM hacía frente a este aspecto no contemplado cuando se propuso la modalidad de ingreso. Varios de los estudiantes y egresados mencionaron que este proyecto les pertenecía pero que su desarrollo (el Proyecto Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible, resultado del convenio entre la UNMSM y la Universidad de Saskatchewan, de Canadá), había optado por dejarlos de lado y apoyar solo a los que habían ingresado el 2006 y ya sin considerar la posibilidad de inserción laboral de los egresados en sus regiones de origen, que era lo que proponía el proyecto original (véase Tejada, ed., 2005 y 2006). Más bien este proyecto se ha concentrado en el aspecto de acceso de jóvenes indígenas, no solo de la Amazonía sino también de la sierra, a las universidades. Además, ha optado por celebrar acuerdos o convenios con las universidades en provincia que permitan el ingreso de estudiantes indígenas en ciudades cercanas a sus comunidades (E36).

4. Los pueblos indígenas y sus esperanzas

El análisis de las respuestas de los jefes de las comunidades asháninkas y shipibos revela que los contenidos son similares a los propuestos por los *apus* awajunes y wampisis, aunque con énfasis distintos. Por esta razón, introduciremos los comen-

tarios de los jefes asháninkas y shipibos en el esquema de las respuestas de los jefes awajunes y wampisis, de manera que se pueda ver sus puntos de conexión y de diferencia.

4.1. El amor al pueblo y el camino del “desarrollo”

Que los jóvenes regresen y que contribuyan al desarrollo de la comunidad son los pedidos recurrentes en la mayoría de las respuestas de los jefes y familiares de los estudiantes y de los comuneros en general. Tal como dijera un comunero wampís²⁷:

“[...] Después de haber estudiado [...] los jóvenes *pueden* regresar a su pueblo, aunque la paga es poca [...] *por amor a su pueblo*” (E24).T1.

¿Qué significado podemos darle a esta última expresión? De hecho, no está expresando una obligación, pero sí una posibilidad e incluso un deseo, tal como lo expresara el *apu* de San Pablo:

“Los que estudian para ingenieros o doctores, cuando terminen su carrera *creemos* que van a regresar a su pueblo, *queremos jóvenes que quieran regresar a su pueblo*” (E33).T2.

Es más, parece estar expresando un deseo que puede no coincidir con la realidad. Por esa razón, se expresa como una “esperanza” en el retorno (E22) e incluso se aduce como una de las razones para no regresar la inexistencia del apoyo de las autoridades (E25).

Sin embargo, también se piensa en las características morales o personales del estudiante. De ahí las afirmaciones de Roberto Justo:

“Sí, con esta autoridad esperamos conversar, para ver si hay un joven *no sobrado, con buenos modales*, con buen pensamiento para decirle que [lo] apoye, *para que regrese a trabajar con su pueblo*” (E20).T4.

²⁷ Recuérdese que en las comunidades Awajún y Wampís la mayoría de las reuniones fueron colectivas. Al final de cada texto, incluimos la letra T seguida de un número que indica cada texto que hemos ido citando. En caso de que un texto se vuelva a citar en otra parte se reenviará a este usando esta notación. Mantenemos la numeración del informe original que considera todos los textos, de ahí que haya salto en algunos tramos. Todos los énfasis son míos y están marcados con cursivas. En todo otro caso se hará una advertencia explícita en el texto mismo. La letra seguida de un número indica la entrevista y los datos mínimos de estas [las entrevistas] listados al final del texto.

Con todo, esta es la única vez en que escuchamos de un *apu* una afirmación de este tipo. La mayoría de respuestas coinciden en apuntar que, dejada a su elección, los jóvenes deberían regresar. Es más, se sugiere que la fortaleza respecto al papel de los profesionales se adquirirá si se actúa en conjunto, “como awajún” (E20).

¿Cómo evalúan y refieren este punto los jefes de las comunidades asháninka y shipibo?

Las posiciones de los jefes de Marankiari Bajo (valle del Perené, en Chachamay) y de San Francisco (Yarinacocha, Pucallpa) son las que más resaltan. Sin embargo, distan de ser las únicas y poseen acentos distintos a las propuestas por los jefes awajunes y wampisis, en tanto sostienen que la iniciativa para atraer a los jóvenes debe corresponder a las comunidades, implementando además algún tipo de medida.

Así, el *kosbi* de la colonia Caco exhibe con orgullo el logro de cuatro niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior tecnológico) e indica que están “buscando la parte intelectual”, sugiriendo el apoyo de los que han salido a estudiar “para complementar en nuestro instituto superior tecnológico y al mismo tiempo ellos vayan como profesor en esta institución superior [...]” (E31).T6.

La comunidad Asháninka Marankiari Bajo ha sido la primera comunidad indígena que estableció un convenio con una universidad pública, la Universidad José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, en 1997, para la formación de sus jóvenes. Este convenio permitió el acceso de treinta jóvenes a distintas carreras (Contabilidad, Administración, Ingeniería). La finalidad era que “que estos alumnos [...] regresen a la comunidad y empezar a trabajar para ver un cambio dentro de la población [...]” (E26).

Sin embargo, surgieron dificultades a causa de que muchos jóvenes no terminaron la carrera y porque no apoyaban a la comunidad. El jefe cree que la motivación de esta actitud es fundamentalmente económica: “Ellos lo ven así, si me pagan tanto yo apoyo”. El apoyo que interesa es el de los conocimientos que permiten el “avance en el desarrollo de la comunidad” (E26).

La opción de contribuir con el conocimiento y estar trabajando en otra parte es un matiz importante: no supone el regreso de los profesionales, pero sí el mantenimiento del vínculo con su comunidad, pues esté donde esté “sigue siendo indígena” y que el “trabajo *debe ser ambos*, tanto el pueblo y tanto la ciudad” (E13).

Pero se presenta esta salida como posibilidad, en parte, porque se sabe que no ha existido hasta hora una actitud en esa dirección: poco antes el propio Miqueas Sanchoma había mencionado repetidas veces que “nosotros, como dirigentes, muchas veces tenemos *la esperanza todavía* a nuestros jóvenes de *regresar a su pueblo* a cooperar con sus conocimientos” (E13).

La disyuntiva entre salida y regreso preocupa también al *jebari* de Samaria, Elías Rivera Charette, quien menciona que es una preocupación compartida por los propios comuneros:

“[Es] nuestro deseo de que en las comunidades de que los que *egresan nuevamente impacten en las comunidades, vuelvan*. [...] allá se truncan, se quedan, se olvidan las mismas costumbres, el mismo idioma, ahí se quedan; [necesitamos] unos jóvenes *que valgan pues en su misma comunidad* [...]” (E28).T10.

¿Cuáles son las acciones de las propias comunidades? Mencionamos las acciones en el caso de Marankiari Bajo y las propuestas del jefe de la colonia Caco. Este tipo de acciones aparece también en las reflexiones del *kosbi* de San Francisco, Juan Agustín.

Las opiniones de jefe de San Francisco refieren la importancia de los profesionales en tanto “ellos van a poder con mejor visión, más técnicamente contribuir todos los conocimientos que han adquirido en la universidad durante cinco o seis años de la carrera” (E29).

Sin embargo, su visión es compleja porque sabe que además del deseo de ayudar intervienen otros factores, incluidos en ellos las acciones de las propias comunidades para atraer a sus jóvenes profesionales:

“Eso sí, soy realista, siempre discutimos: ‘Oiga, tú quieres traer a un hijo profesional a la comunidad. *¿Has preparado ya el ambiente para que cuando venga pueda venir a trabajar?*’. ‘Siempre decimos no’ [...] También está la otra realidad, la otra realidad de que los chicos que, por supuesto, aparte que las organizaciones y los líderes no los motivan, ellos terminan y no quieren venir, prefieren quedarse en la ciudad. Algunos se casan con una mestiza y se quedan... También hay disputas entre las organizaciones [Aidesepe, Conap]” (E29).T12.

¿Qué puede significar en este contexto preparar el ambiente? Como en el caso de Marankiari Bajo, las acciones desde la comunidad son variadas: organi-

zar a los jóvenes para que vuelvan a sentir orgullo de su cultura (Asociación de Jóvenes Shipibos de San Francisco), organizar a la comunidad de más de 2,000 habitantes en comités (de camucameros, de cerámica, de piscigranjas, de artesanías del campo ferial, de caña, de piñón blanco, etc.). Todo este esfuerzo se resume en una idea central:

“¿Por qué he llegado hasta ahí? Porque si no tenemos, si no formamos mypes o microempresas dentro de la comunidad, ¿cómo vamos a traer a esos chicos profesionales?” (E29). T13.

Desde el reclamo de los jefes awajunes hasta las propuestas de los jefes asháninkas y shipibos hemos transitado con matices evidentes. En las opiniones de los jefes asháninkas y shipibos se averigua actitudes más proactivas y dirigidas a la reinserción de los jóvenes en sus comunidades: pero en todos los jefes y comuneros de estos cuatro pueblos se evidencia el mismo pedido de regreso de sus profesionales para trabajar a favor del desarrollo de la comunidad.

Y este problema o preocupación señala visiones de cambio o modernización a largo plazo: “¿Qué queremos a 20, 25 años o más?” (E26) o como “modelo de desarrollo sostenible” (E29). Procesos en lo que se reserva el rol futuro de conductores o líderes a los profesionales (E33, E26, E29).

Esta ubicación en el futuro del rol de los profesionales puede ser interpretada de varias maneras: por el alejamiento físico, cultural y emocional que salir a estudiar supone (E29, E28, E13) o porque se entiende que no basta con ser profesional para guiar a la comunidad, si no que la experiencia adquirida y la edad influyen (E20).

4.2. Pero no tienen práctica: la esperanza es la educación

Durante las entrevistas con los jefes de las comunidades, hicimos una pregunta acerca de la relación entre educación universitaria de sus jóvenes y contribución a la cultura propia o la cultura “tradicional”. Como apuntamos, la imagen que nos entregan los estudios antropológicos dista de la que presentan estos pueblos de la Amazonía.

Aparte de la influencia del mercado y del rol más bien distante del Estado, habría que reconocer la influencia de la escuela en los cambios dentro de las co-

munidades nativas. Los mismos comuneros poseen conciencia de estos cambios y lo dejan entrever:

“Ahora los profesores nos dicen que no debemos olvidar nuestra costumbre, *pero no tienen práctica*, solamente como teoría nos dicen eso, [...] si decimos sin conocer hablamos en vano [...]” (E20).T20.

Como indicó José René Espejo, los padres e, incluso, los abuelos “son producto de la escuela” (E15).

De allí la insistencia, durante la visita a Nuevo Kanan, del profesor Gabriel Mayan en el papel de los ancianos para evitar “que nos olvidemos de nuestra cultura”. Quizá no enseñando en las escuelas, pero sí creando “una escuela o un instituto de cultura, donde deben enseñar esos ancianos y los que tengan interés pueden estudiar en esa escuela o instituto. Nos olvidamos nuestra cultura. La influencia de educación occidental y de religión [es fuerte]” (E21).T24.

En este caso, se establece una suerte de síntesis que quisiéramos resaltar: estas reflexiones del profesor Mayan se inscriben en sus preocupaciones personales por mantener las prácticas culturales tradicionales. Es mitayero, se ha casado con su prima cruzada al modo tradicional, bebe masato, convida un poco de venado del monte, ha levantado su casa como lo hacían los abuelos, etc. Señalaba que hay que procurar el conocimiento de la técnica moderna. Una consola de videojuegos, con batería, con niños jugando alrededor y varios DVD de películas acompañó nuestra charla. El profesor afirmó, ante nuestra mirada insistente en los videojuegos, “que los niños necesitan también”.

Pero no solo se trata de la escuela, sino también de las sucesivas olas de evangelización propiciadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y las iglesias que las siguieron. Huabal, por ejemplo, es una comunidad evangélica en su mayor parte. Mientras tanto, en Wampami, los mormones y las religiosas católicas se disputan a los comuneros. Marankiari Bajo es una comunidad adventista, con colonos venidos de todos lados y dos escuelas, una privada adventista (Eben Ezer) y otra estatal. San Francisco y Santa Clara fueron evangelizadas por los franciscanos al inicio, pero hoy la Iglesia católica ha cerrado su templo, pues existen varias iglesias evangélicas y un renacer del shamanismo y la toma de ayahuasca y el recurso a la medicina tradicional.

En última instancia, se trata de los cambios producidos por el sistema de titulación y los nuevos patrones de asentamiento. En Wampami, Miguel Espejo nos explicó que los mismos comuneros son en parte responsables de la escasez del ungurahui por la necesidad de conseguir alimentos y cada vez en mayor cantidad. La escasez de esta fruta influye a su vez en la escasez de algunas aves (los tayus o wacharos). Además, ya no se encuentran peces en los ríos ni en las cochas y para conseguir carne de monte hay que alejarse a veces hasta dos días de la comunidad.

Sin embargo, la educación sigue afirmándose como una salida, no solo la educación formal, sino los conocimientos de la ciudad:

“No podemos vivir como vivían nuestros ancestros. Como ahora los jóvenes salen a estudiar, necesitamos jóvenes que sepan las costumbres de la ciudad [pero/tanto] *como awajún*” (E20).T25.

El jefe se refiere tanto a la obligación de saber costumbres ciudadinas y awajunes, a la vez, como a los awajunes como colectividad. Es decir, conocer las costumbres de la ciudad desde la identidad awajún, para no perder la fuerza como colectividad. Estas dos dimensiones no aparecen divorciadas.

Esta afirmación de la colectividad apareció también en las afirmaciones del *apu* de Chingamar: las diferencias más evidentes entre un awajún y un mestizo son la lengua, las costumbres y la ascendencia (“nato entre awajunes”).

¿Podemos interpretar estas diferencias o espacios entre la práctica social misma y el discurso que la acompaña como la necesidad de verbalizar una síntesis? En cada comunidad visitada hay a la mano teléfonos rurales satelitales que funcionan con celdas solares o con electricidad. En varias hay acceso a la electricidad, a la televisión, a Internet (Wampami, Puerto Galilea, San Francisco, Marankiari Bajo). Es más, pienso que algunas de las respuestas de los jefes de comunidades pueden ser leídas en clave de esta síntesis. Así, ante la pregunta que le hiciera al *jebari* de Samaria respecto a qué aspectos de la cultura eran los que los jóvenes debían mantener en la comunidad o saliendo de ella, me respondió:

“Creo que en primer lugar está lo nuestro. Los restos también pueden estar *complementando*, las costumbres que pueden aprender, *pero eso no quiere decir que se va a entregarse en su totalidad. Lo primero es lo nuestro*, de nuestros ancestros, de donde hayamos nacido. Creo que es eso” (E28).T26.

La mención de la complementariedad y del hecho de que una parte, la más esencial, tiene que estar reservada a lo propio, sin excluir lo ajeno, remiten a esa síntesis.

El *kosbi* de colonia Caco, Pedro Benancino, realiza una propuesta similar:

“Tenemos la educación de Occidente, que ha traído las costumbres de otros países [...] Ellos [los jóvenes] se adaptan a eso y quieren vivir como los occidentales. Está bien que aprendan, [...] pero que no se olviden de su origen” (E31).T30.

Estamos ante un proceso de interculturalización en marcha, sobre el que hay conciencia y en el que se estiman lo positivo de ambas contribuciones (shipibo y occidental o asháninka y occidental, por ejemplo).

La educación es un elemento clave: antes la educación básica y ahora también la educación superior.

Sobre esta última, se generaron opiniones diversas, pero insisten en la imposibilidad de hacerlo a causa de la falta de recursos económicos, en razón de lo cual se proponen alternativas como el caso de este comunero de Huabal (río Santiago):

“[...] [las] instituciones provinciales y distritales y las ONG pudieran dar plata o meter la plata en educación para sacar a los jóvenes, [...] *porque la esperanza es la educación*. Los jóvenes una vez ya han recibido educación alta, *podemos utilizar aquí*” (E24).T32.

Véase cómo se operativiza la necesidad de educación superior en relación con las necesidades de la zona. Este mismo comunero propuso como tareas en que podían ayudarlos los jóvenes las de las reivindicaciones territoriales, la explotación petrolífera, etc.

Sin embargo, hemos visto cómo los logros educativos significan de alguna manera el alejamiento de los jóvenes de las comunidades. En realidad, este proceso se ha iniciado antes, con la misma educación secundaria y es probable que el acceso a la universidad lo profundice.

Es posible que ante esta constatación del alejamiento haya surgido la idea de que los jóvenes deban ser formados en instituciones o indígenas o interculturales. Es más, se piensa que la formación “fuera” del propio pueblo “es nuestra propia destrucción” y que los logros apuntarán a “un desarrollo humano personalizado, pero no para desarrollo social” (E14).T39.

Frente a lo primero ha surgido la idea de un instituto universitario en Nieva (E14). También existen los planes para el funcionamiento de una universidad arawak cerca a Satipo (E32) y el funcionamiento oficial desde 2005 de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), en una parte del terreno ocupado por el ILV²⁸ (E18, E5). Pero ¿qué hace que una universidad pueda ser denominada indígena o intercultural? ¿La presencia de estudiantes indígenas, la centralidad de la tradición de cada pueblo, la utilización de métodos distintos de aprendizaje, la recuperación del conocimiento “tradicional”? ¿No es mejor y más consecuente tratar de interculturalizar las universidades ya existentes?

Sobre lo segundo, permanecen varias interrogantes. ¿A quién beneficiará, en última instancia, la profesionalización de los jóvenes indígenas? ¿A ellos como individuos o a sus pueblos? ¿Podría leerse la insistencia en el regreso, en el compromiso, en el no olvido, en la guía como una invitación a la colectivización de las oportunidades? La pregunta es, entonces: ¿cómo responder a ambas metas, las individuales y las colectivas?

5. UNMSM, la coyuntura y los cambios

¿Cómo surgió esta modalidad en la UNMSM? ¿Qué cambios ha sufrido y cómo se piensa el proceso desde el interior de esta universidad? ¿Existen en ella puntos de encuentro con las tensiones que viven los estudiantes y los pedidos de sus jefes de comunidad?

5.1. La modalidad de ingreso y sus cambios

La coyuntura en 1999, tras haberse firmado el tratado de paz entre el Perú y Ecuador (octubre de 1998), fue el pretexto para el surgimiento de la modalidad de acceso diferenciado en la UNMSM, bien sea desde una propuesta antigua que circulaba en la UNMSM (E8), bien sea por sugerencia de dirigentes indígenas que poseían varios jóvenes estudiando o con intención de hacerlo en las universidades y que deseaban que estos culminaran o iniciaran sus estudios (E11).

²⁸ Otra parte del terreno es ocupado por el Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (Isppby).

Debe recordarse que la Universidad estaba intervenida en esa época y que actuaba dirigida por una comisión interventora. Es probable que en la adopción de esta modalidad haya influido el afán reeleccionista de Fujimori y su necesidad de ganar la voluntad de los jóvenes, lo que explica que no se haya cuidado de una asignación presupuestal ad hoc. Es decir, sugiere pero no financia (E6) ni tampoco obliga.

Por esa razón, también, se rebajaron los derechos del examen de admisión y se elevó el número de vacantes, razón por la que se alcanzó la cifra récord de casi 60 mil postulantes en 1999 (E6)²⁹. Aparte de esta coyuntura, es preciso entender que la universidad en el Perú durante la década de 1990 sufrió un gran debilitamiento³⁰.

En una u otra posibilidad, la apertura de la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA) en 1998 fue una decisión administrativa, que fue propuesta mediante Resolución Rectoral 06837-CR-98-16-11-98, artículo 53, aprobada en el Reglamento General de Admisión del año siguiente.

Por ser una propuesta resuelta apresuradamente, no tuvo en cuenta las opiniones y propuestas de diferentes profesores y especialistas que manejaban y entendían la realidad de la selva y de las comunidades de las que provenían muchos de los jóvenes en relación con medidas urgentes de acompañamiento y de nivelación de conocimientos para que pudieran hacer frente a las exigencias de la vida universitaria (E1, E8, E9, E12, E7). En este sentido, creemos que esta modalidad nació con, y mantiene, “una serie de deficiencias en su concepción y aplicación” (Tejada, 2005: 13; E10).

Así, el proceso estuvo librado a las decisiones que las autoridades de cada facultad (decanos, jefes de departamentos o escuelas) o los propios profesores tomaban en relación con los problemas, dificultades y promesas de los estudiantes.

²⁹ Esta misma circunstancia parece explicar la rápida creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) en 1999 a solo dos años de iniciados los trámites (Ley 27250 del 30 de diciembre de 1999) (E5, E18, E29; Espinosa, 2007: 11).

³⁰ Esto se puede ver en las leyes y normas referidas a la oferta y responsabilidad del Estado frente a las Universidades son: D. L. 739, que elimina la tesis de bachillerato; Ley 26439, que crea el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (Conafu); D. L. 882, que incentiva la inversión privada en la educación; Ley 25203, de creación de Fondo Especial de Desarrollo Universitario (Fedu).

De allí que cada año había que decidir y discutir en los consejos de facultad o en cada departamento qué número de vacantes iban a ser destinados para esta modalidad (E34, E7, E9).

Esto explica que la provisión de vacantes para este tipo de ingreso variara sensiblemente de 1999 a 2006 (véase Cuadro 1). Desde el año 2000 las escuelas y facultades de áreas médicas (Medicina, Enfermería, Farmacia y Bioquímica), de ciencias (Biología y Química) y de ingenierías (de Sistemas e Informática, de Mecánica de Fluidos, Química) o han cerrado o han estrechado las posibilidades de ingreso por esta modalidad, aduciendo las deficiencias y problemas que presentaban los estudiantes.

La modalidad misma ha variado: al inicio los jóvenes postulaban entre ellos y su puntaje podía ser el mínimo o incluso cero e ingresaban, siempre y cuando cubrieran las vacantes propuestas por la escuela elegida. Hasta el año 2006 quienes ingresaban por esta modalidad de Amazonía necesitaban un puntaje mínimo de 60 y competían entre ellos.

Desde el 2007, los postulantes de esta modalidad rinden una prueba general y están obligados a obtener 360 puntos como mínimo para ingresar a la universidad (E1).

Cuadro 1. Vacantes, postulantes e ingresantes a la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA)

<i>Año</i>	<i>Vacantes</i>	<i>Postulantes</i>	<i>Ingresantes</i>
1999	118	133	81
2000	123	84	72
2001	28	31	16
2002	15	51	14
2003	22	64	21
2004	21	68	12
2005	17	33	1
2006	24	54	13
Total	368	518	230

5.2. La evaluación del proceso y el proyecto

La primera evaluación del proceso fue fortuita, pues se dio como resultado de una evaluación anual rutinaria que la Comisión de Gestión de la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU) inició a fines de julio de 2003. Esta evaluación de la OGBU evidenció que la mayoría de estudiantes indígenas que permanecían en las residencias³¹ de la UNMSM tenían problemas académicos y de adaptación. La decisión fue, entonces, que 16 de los estudiantes desalojaran las residencias, y aquellos que se mantuvieran y tuvieran problemas recibieran cartas de amonestación.

Tomando la iniciativa, varios representantes de los estudiantes amazónicos decidieron reunirse con el Comité de la OGBU (10 de agosto de 2003) y expresar sus opiniones:

“Todos decían, de una forma u otra, que la sociedad occidental no los comprendía, que ellos difícilmente entendían a los profesores, que tenían problemas de comprensión y lectoescritura, que las autoridades no los escuchaban, que se sentían abandonados [...]” (Tejada 2005: 11-12).

Desde entonces los estudiantes se han organizado en la Asociación Amazónica Universitaria de Pueblos Indígenas (AAUPI), que agrupa a estudiantes de la UNMSM y de La Cantuta. Existe también la Coordinadora Indígena de Estudiantes Asháninkas del Perené (CIDEARP), muchos de sus miembros pertenecen también a la AAUPI.

En estas circunstancias, y luego de la evaluación, surgió el “Proyecto de formación de profesionales y líderes indígenas amazónicos para el desarrollo sostenido de las comunidades nativas y de la región amazónica”, que propuso un trabajo entre universidad, comunidades y gobiernos locales, vía convenios, y planteó la necesidad de insertarlos en el mercado laboral en sus propias regiones, pero previendo la reformulación y acondicionamiento de los currículos a las necesidades de la Amazonía (Tejada, ed., 2005: 90, 95, 96-97).

³¹ La Universidad posee dos residencias: una ubicada en la misma Ciudad Universitaria, en la que, para julio de 2003, vivían 46 estudiantes indígenas amazónicos; otra, ubicada en el centro de Lima (Julio C. Tello, en avenida Grau), cerca de la Facultad de Medicina de San Fernando (donde funcionan las carreras de áreas médicas: Medicina, Enfermería, Farmacia y Bioquímica, Terapia Física, etc.), en la que vivían 34 estudiantes indígenas amazónicos. El total de estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM era de 174 (Tejada, 2005: 10), aunque el número total de ingresantes, hacia agosto de 2003, fue de 204 según la Oficina Central de Admisión (OCA).

5.3. UNMSM y los pueblos indígenas

Manuel Burga indicó que la UNMSM posee una tradición, previa a este modalidad, de trabajo con indígenas. Según él, la UNMSM “es la única universidad que se puede preciar de tener en su planilla a indígenas”. Mencionó el trabajo con Elena Valera y su esposo, Roldán Pineda (shipibo), con Víctor Churay (bora), con Enrique y Luis Casanto (asháninkas)³². Esta relación se ha debido al trabajo del Seminario de Historia Rural Andina, dirigido antes por el historiador Pablo Macera³³.

En relación con el proceso de los estudiantes indígenas, la intención es que los jóvenes regresen a sus lugares y que se vuelvan promotores culturales de su propia cultura, “de su propia diferencia”. Es decir, sean factores de desarrollo en sus propias comunidades. Por ejemplo, introduciendo elementos tecnológicos útiles a sus comunidades.

Curiosamente, esta es la referencia más explícita al regreso y a la posibilidad de colectivización de los logros de los jóvenes estudiantes, que coincide con gran parte de las esperanzas de los jefes y comuneros de los pueblos de los estudiantes sanmarquinos. El gran problema está en pensar cuáles serían los mecanismos o los medios más adecuados y más eficaces para lograr este doble cometido, pues el problema es que quienes salen de las comunidades raramente regresan. ¿Qué sentido tendría hacerlo si las opciones y los horizontes cambian?³⁴. Sin embargo, puede que la afirmación de su pertenencia a un pueblo determinado no se diluya y que preocupaciones por el vigor de la propia lengua (por experiencias propias o ajenas de pérdida o negación) o la pobreza de sus comunidades permanezcan.

³² En su discurso inaugural del I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM (19-20 de setiembre de 2003), Burga menciona también a estos artistas e intelectuales indígenas (Burga, 2005: 21-22).

³³ También debería incluirse en esta lista a otros investigadores y artistas indígenas, como al profesor Lauriano Ríos Cairuna, quien publicó bajo los auspicios del Seminario de Historia Rural Andina un texto dedicado a estudiar los diseños shipibo-conibo, o a Lastenia Canayo.

³⁴ Por lo demás, una atenta observación y verificación de las redes a las que recurren los estudiantes en Lima, por ejemplo, permite saber que sus familias (padres, madres, hermanos) y /o familiares cercanos (tíos, primos, sobrinos) están ya en Lima, bien sea antes de que ellos llegaran aquí a causa de su ingreso a las universidades o bien luego de este mismo ingreso y como consecuencia de él. Este mismo proceso se repite para el caso de los jóvenes asháninkas, awajunes, shipibos, cacataibos; aunque el caso más publicitado sea el de la comunidad shipibo establecida en el mercado de Cantagallo (Rímac), por el hecho mismo de que eligieron establecerse en conjunto y no de manera dispersa, como en el caso de los awajunes y los asháninkas (quienes han buscado domicilios particulares en distritos tan

Aunque, en general, Burga piensa que estas acciones afirmativas son positivas, cree también que necesitan ampliarse al conjunto de la Universidad. Se muestra crítico de los procesos en cuanto ellos no deben fomentar minusvalía y necesitan ser complementados con desarrollo paralelo en las comunidades, pues “de lo contrario no habría posibilidad de diálogo intercultural”. Esto último me parece clave, porque Burga presenta una visión completa del proceso referido no solo a la educación o a la educación superior, sino al desarrollo social y económico de la Amazonía como región y del Perú como nación³⁵.

Volviendo al campo estricto de la educación superior, Burga piensa que tiene que darse un archipiélago de acciones, como fomentar los estudios hacia fuera por medio de becas, proceso que debe ser fomentado por el mismo Estado, que además suponga la promoción del retorno de los estudiantes que salen al exterior.

Gustavo Solís Fonseca profundiza estas reflexiones y avanza mucho más allá. Él piensa que la UNMSM es, ahora, una muestra del Perú de todas las sangres, de todos los pueblos, de todas las lenguas (E8; véase Solís Fonseca, 2006).

Sus preocupaciones son también más circunscritas y más antiguas. Son más circunscritas en tanto refieren la búsqueda de la promoción de estudiantes indígenas como un medio para estudiar y analizar con mayor rapidez sus idiomas. Son más antiguas, pues afirmó la existencia de proyectos de la década de 1980 que preveían el ingreso de jóvenes indígenas. Las razones para este tipo de proyectos poseen una base que atiende tanto a la equidad como a la interculturalidad:

diversos como La Victoria, Jesús María, Ventanilla, Cercado de Lima, San Martín de Porres o San Juan de Lurigancho). Incluso debe tenerse en cuenta que algunos de los estudiantes o egresados (awajunes, shipibos, cashibos) habían ya estado en Lima durante sus estudios secundarios o se habían establecido en esta ciudad antes de la apertura de los procesos de admisión diferenciados en la UNMSM y en La Cantuta o habían estudiado o trabajado en otras ciudades del interior como Yurimaguas, Santa María de Nieva, Yarinacocha, La Merced, Satipo (estudiantes y egresados awajunes, jeberos, shawis, shipibos, asháninkas, nomatsiguengas, etc.).

³⁵ Según Iguíñiz, la relación habitual que se establece entre educación y desarrollo, o de manera restringida entre educación e ingreso, es equivocada, es decir, no va en dirección de aquella a este sino en sentido contrario, esto es, que debería asegurarse un mayor ingreso y “políticas económicas que permitan crecimientos económicos sostenidos, y que, a su vez, faciliten una valoración económica superior de la educación recibida. La respuesta más inmediata a la reducida recompensa a la educación no está en la educación, está en la economía” (Iguíñiz, 2002: 105).

“La cuestión de la *desigualdad* como consecuencia de la discriminación por favorecer o *privilegiar una determinada perspectiva cultural* en contra de la posibilidad de miembros de otras culturas, eso nos interesaba más; y el convencimiento de que en determinadas disciplinas ellos quedan conjuntamente mejores”.

Estas disciplinas serían, por ejemplo, la ecología amazónica, la descripción de su lengua materna, la defensa nacional, etc. (E8).

5.4. Institucionalizar el proceso y aprovechar la potencialidad

El análisis de las entrevistas a dos profesoras de Lingüística que han acompañado el proceso desde sus inicios (E7, E9) muestra que había conciencia de las falencias del proceso y del potencial que se perdía y de las acciones para hacerles frente.

María Cortez encontró (basándose en la procedencia de los jóvenes de comunidades, con educación bilingüe en primaria, con buen uso de su lengua y apego hacia ella, con padres autoidentificados como indígenas) en los estudiantes “una fuerte identidad” (E7; véase Cortez, 1999 y 2005).

El problema fundamental, desde su punto de vista, era, y es, “cómo se está respondiendo a esta identidad de los jóvenes, asimismo, qué respuesta se le está dando”. Sus reflexiones apuntan a la ausencia de las culturas indígenas en la universidad y a sus consecuencias en relación con la identidad de los jóvenes:

“De repente le va a mostrar un mundo que le va a quebrar. [...] Bueno, él [el estudiante] va a decir: ‘Me dijeron que yo debía seguir hablando mi lengua, o siento que debía seguir hablando mi lengua, fortaleciendo mi cultura, mi relación con mis padres, con mi medio ambiente y con mi comunidad. Sin embargo, acá *no me miro*, no miro mi cultura en la universidad, no veo que las lenguas indígenas, que mi lengua indígena, sean importantes. Entonces, mejor, no me identifico como indígena’”.

También mencionó la actitud negativa de los demás estudiantes frente a los estudiantes amazónicos. A estas consideraciones individuales, pero también grupales en cuanto al parecer han afectado a buena cantidad de ellos, Cortez agrega consideraciones institucionales, en dos sentidos: primero, porque la UN-MSM como institución no hizo caso a las propuestas de nivelación planteadas

por el Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA) ni planificó el seguimiento del proceso:

“No hay todo un programa que pueda acoger *toda la potencialidad* que traen los estudiantes indígenas, [...] En esta facultad [Letras y Ciencias Humanas] se me nombró para hacer un seguimiento, pero en otras facultades no había ese seguimiento³⁶ y, entonces, qué pasa, que acá mismo dentro de las especialidades, los consejos de facultad ya no querían que haya más vacantes, [...] y en esta facultad por ejemplo [Letras y Ciencias Humanas] solamente se deja vacante para la escuela de Lingüística”.

Segundo, porque las mismas organizaciones indígenas (Aidesep, Conap) que habían sido advertidas de las dificultades no asumieron como tarea la institucionalización del proceso:

“Pero ahí creo que hubo un problema. No se hizo binomio, trinomio, no sé, entre la universidad y organizaciones indígenas. Individualmente llamamos la atención a las organizaciones indígenas a favor, que ellos tendrían que asumir en concordancia con nosotros ese reto [...] Debemos sentarnos a conversar los de San Marcos con los de las organizaciones indígenas, no sé, representantes de padres de familia, los que ustedes quieran, para decir, bueno en el año 2007 queremos pedir tales vacantes. Entonces, cuántas vacantes, no solamente para Lingüística, para Educación, para Matemáticas, *para lo que se necesite* para las comunidades y entonces decir cómo va a ser ese ingreso, si San Marcos todavía mantiene ese ingreso, pues que San Marcos lo organice de la mejor manera, o sea, *tiene que haber una exigencia*” (E7).

Sin embargo, las afirmaciones de la profesora Cortez no deben entenderse solo en clave institucional. En esto último coincide con Guillermo Ñaco Rosas. Según él, tanto la Universidad como las organizaciones indígenas deberían, en conjunto, evaluar e institucionalizar el proceso, considerando la experiencia como una suerte de piloto (E32).

Acoger la potencialidad de los estudiantes indígenas tiene que ver más con una propuesta implícita de interculturalización de la UNMSM que exige algún

³⁶ Una estudiante awajún de Enfermería y otra cacaibo de Derecho mencionaron incluso haber sabido de la resolución rectoral sobre el seguimiento, pero que en ninguna de sus especialidades se concretó.

tipo de adecuación institucional por más mínima que sea (el seguimiento que menciona), que con solo lograr más vacantes. Incluso la afirmación de que las organizaciones indígenas o las familias debían terciar en el proceso y exigir vacantes según sus necesidades apunta en la misma dirección y supone, además, el derecho de reclamar por un bien público.

Ahora bien, acoger toda su potencialidad señalaría más radicalmente, también, la posibilidad de recuperar la riqueza en términos de saber que poseen, todavía³⁷, los pueblos indígenas a través de sus jóvenes, o de manera directa entre sus comuneros, en relación, por ejemplo, con temas tan actuales como el cuidado del ambiente, la deforestación, los bienes comunes (bosques, lagos, ríos), la lengua y los sistemas de parentesco, las plantas medicinales y su taxonomía, los procesos de parto, etc.

Lo cierto es que tanto ahora frente a los estudiantes amazónicos como antes frente a los estudiantes quechua y aimara, la UNMSM no posee una propuesta articulada que recupere la diversidad cultural. Resulta congruente, por ello, que se nos hablara del jefe del departamento de Lingüística (para el 2007) de la Facultad de Letras, aimarahablante, como el claro ejemplo de quien ha logrado el éxito en una situación adversa y sin política alguna de acción afirmativa (E34; véase Montoya, 2007).

6. El Estado peruano, la Amazonía y las comunidades nativas

En el presente acápite dilucidaremos el proceso de integración de la Amazonía a la sociedad nacional. Aclaremos las líneas mayores que aparecen dibujadas. En especial, las referidas al proceso de articulación por medio de la colonización (Martínez, 1990 [1976]; Smith, 1983; Belaunde, 1994 [1959]; Santos y Barclay, 1995 y 2002).

³⁷ Para conjurar cualquier alegato romántico por el conocimiento tradicional “ancestral”, habría que recordar los problemas referidos al manejo del bosque y sus recursos que mencionaron algunos comuneros y jefes (E20 y Miguel Espejo, E15, E28, E35) y que se documentan en las investigaciones (véanse, por ejemplo, Smith, 2002; Burga Cabrera, 2005).

6.1. Comunidades nativas y proceso colonizador

En realidad, las comunidades nativas se constituyeron en un proceso desde fines de la década de 1940, pero con mayor fuerza desde la introducción y la consolidación de la escuela pública, hacia inicios y mediados de la década de 1950, por lo menos en la zona del valle del Perené o en la cuenca del Palcazu, entre los pueblos Yanesha y Asháninka (Santos y Barclay, 1995: 257-258).

También en Loreto, y en base a las leyes de Reforma Agraria promulgadas durante el primer gobierno de Fernando Belaunde en 1964 y por el Gobierno Militar en 1969, se desintegraron los fundos y se formaron asentamientos independientes, caseríos de ribereños o comunidades nativas (Santos y Barclay, 2002: 371). Este proceso estuvo inmerso en un proceso previo y posterior de colonización promovido por el Estado peruano (Smith, 1983).

Entonces, durante la década de 1960 y a inicios de la de 1970, este proceso continuó y se consolidó, de manera tal que la ley de comunidades nativas promulgada por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en junio de 1974 (D. L. 20653), sancionó un proceso ya en curso.

¿Qué fuerzas, qué actores y con qué finalidad actuaban en este proceso de constitución de las comunidades nativas y de los asentamientos de colonos? Richard Smith ha recuperado la imagen del “vacío amazónico” que debe ser conquistado, colonizado y explotado en beneficio del país para explicar este proceso. Las propuestas fundamentales “eran que la economía de la región amazónica debía basarse en la agricultura y la ganadería, y que su producción debía estar principalmente orientada a abastecer a los crecientes mercados urbanos de la costa” (Santos y Barclay, 2002: 279). Estamos aquí ante una nueva imagen, complementaria de la anterior, que entendía a la Amazonía como “despensa del Perú”, imagen que comenzó a formarse en la década de 1940 y que el presidente Belaunde popularizó, acompañándola de un plan de conquista que consistía en combinar la construcción de un carretera a lo largo de los flancos orientales de los Andes con un esquema de vías de penetración que apoyaran los asentamientos de campesinos pobres, con agroindustrias e industrias extractivas (Belaunde, 1994 [1959]; Smith, 1983: 13).

Un problema clave era “la capacidad de la base ecológica de la región para sustentar el tipo de desarrollo imaginado por el gobierno” (Smith, 1983: 84), la cual no era suficiente pues el costo de degradación ambiental a largo plazo es mucho

mayor que los beneficios económicos logrados a corto plazo. Este problema es común a todos los procesos de colonización en diferentes zonas de la selva.

Así, Héctor Martínez concluye que, en los cinco casos que ilustran su análisis (Jenaro Herrera, Marichín-río Yavarí, Pichari, Saispampa y Tingo María-Tocache-Campanilla), se muestra:

“[...] fehacientemente [...] un origen sumamente diverso y confirman nuestro aserto sobre la ausencia de una política definida y concreta al respecto. Señalan además que no están insertos en determinada metodología o en un mínimo de requisitos de determinada índole para su inceptión. En todo caso, dependen sencillamente de la existencia de tierras que puedan tener o no determinada aptitud agrícola, pecuaria o forestal y llenar cierta capacidad de uso, pues tal o cual requisito está librado al azar” (Martínez, 1990 [1976]: 67).

Es tal el daño ambiental en este tipo de acciones que Santos y Barclay insisten en que “debe ser incorporado a los cálculos de factibilidad y evaluación económica de los proyectos de colonización [...] en tanto costo económico real” (Santos y Barclay, 1995: 228).

En este proceso, se ha dado un paso más a partir de la promulgación de la Ley 28852 (del 26 de julio de 2006), Ley de Promoción de la Inversión en Reforestación y Agroforestería, que utiliza la figura de las concesiones forestales frente a la posibilidad de la venta de tierras. Esta última posibilidad la utiliza el Proyecto Ley 840 (del 28 de diciembre de 2006), que incluso propone la venta de 40,000 a 60,000 hectáreas de tierras eriazas y con aptitud forestal y que pretende modificar la Ley 28852.

En esta misma dirección se han presentado dos nuevos proyectos ley: el 1770 (del 23 de octubre de 2007) y, su sustituto, el 1900, que pretende entregar al Organismo de Formalización de la Propiedad Informal (Cofopri) las competencias para el saneamiento físico y legal de las tierras de selva y ceja de selva; el 1992 (de diciembre de 2007), que buscan modificar la Ley 26505, Ley de Tierras, que pretende facilitar la parcelación de los territorios comunales entre comuneros poseedores y la libre transferencia de la propiedad comunal al mercado inmobiliario.

Estos proyectos han generado oposición por sus posibles consecuencias: porque no queda claro si las tierras se dedicarán a reforestación o a cultivos para

biocombustibles o para transgénicos, promoviendo el aumento de la deforestación y la pérdida de diversidad biológica. Es más, la gran pregunta es: ¿por qué no se trabaja con campesinos y nativos para reforestar, ofreciéndoles asesoría y créditos y más bien se busca privatizar y parcelar los terrenos de comunidades campesinas y nativas?³⁸.

6.2. Las políticas de Estado del Acuerdo Nacional

En estas circunstancias, es preferible apuntar hacia políticas de consenso y de largo plazo como las propuestas por el Acuerdo Nacional (AN) suscritas el 22 *de julio del 2002*. Son, además, propuestas de política que han sido suscritas por el actual gobierno aprista (www.acuerdonacional.gob.pe, agosto de 2007).

Por último, el Acuerdo Nacional tiene la virtud de reunir en un solo foro a líderes políticos, empresariales, de la sociedad civil, a los representantes de los gobiernos regionales, incluidos los de la Amazonía.

Ahora bien, en la evaluación de los avances en relación a los 4 objetivos y 31 políticas que el propio organismo ha hecho (AN, 2006) se presentan posibilidades en las que deberían reconocerse los gobiernos regionales amazónicos.

Me refiero, por ejemplo, a las políticas décima (reducción de la pobreza), undécima (promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación) y duodécima (acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y el deporte) del segundo objetivo (equidad y justicia social); o a la decimonovena (desarrollo sostenible y gestión ambiental) y vigésima (el desarrollo de la ciencia y la tecnología) políticas, dentro del tercer gran objetivo (competitividad del país).

Así, la décima política (AN [s.f.]: 46-59) considera nueve políticas específicas. De ellas, las que nos parecen más importantes son las referidas a (a) la producción, el desarrollo empresarial local y el empleo; (b) el fortalecimiento de las capacidades locales de gestión en el acceso a la información, la capacitación, la transferencia

³⁸ Véase el comentario de Alberto Chirif ("Perú: la ley de la selva y la batería pesada contras las comunidades", del 28 de febrero de 2008) en el portal de los Servicios en Comunicación Intercultural (Servindi), <http://www.servindi.org/archivo/2008/3518>. Consulta: 29 de febrero de 2008.

tecnológica y el crédito; (c) planes integrales de desarrollo local y regional con inversión privada que supongan la ejecución de proyectos de infraestructura logística y productiva; (d) el incremento de la inversión social en educación y salud; (e) el pleno ejercicio de la ciudadanía; (g) el desarrollo institucional, la eficacia, la equidad y la transparencia del Estado en el uso de recursos públicos y programas sociales (acceso a la información, denuncias, veedurías ciudadanas, evaluación del impacto y de los usuarios) y (h) ejercicio de derechos y acceso a justicia.

La duodécima política considera, de manera explícita y amplia, propuestas referidas a la etnicidad y las comunidades indígenas, que encontrábamos implícitas en la décima política en las referencias de las metas e indicadores urbano-rurales que atravesaban casi todas sus políticas específicas, en especial las políticas (a) y (c) (véase AN [s. f.]: 46-49, 51-54).

Las políticas específicas dentro de la duodécima política del AN que interesa resaltar son: (a) acceso a la educación inicial integral en niños y niñas de 0 a 5 años atendiendo la diversidad étnico-cultural y sociolingüística del país; (b) eliminación de las brechas de calidad entre educación pública y privada y entre educación rural y urbana “para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades” (AN [s. f.]: 68); (c) fortalecimiento de la carrera magisterial; (e) profundizar educación científica y el uso de nuevas tecnologías; (f) mejorar la calidad de la educación superior pública; (h) erradicación del analfabetismo en clave de necesidades de zonas urbano-marginales y rurales; (i) recursos para la reforma educativa y (n) fomento y afianzamiento de la educación bilingüe “en un contexto intercultural (sic)” (EBI) (AN [s. f.]: 75).

El texto no ofrece información sobre las políticas (e) y (f), pero se puede incluir aquí la propuesta del Consejo Nacional de Educación (CNE) de un proyecto educativo nacional al 2021 (PEN) (CNE, 2007), aprobado tanto por el Foro del Acuerdo Nacional como desarrollo de esta duodécima política como por el gobierno actual (Resolución Suprema 001-2007-ED, del 6 de enero de 2007).

Ciertamente es ya un avance considerar en una sola propuesta tanto la educación básica como la educación superior tal como han hecho el AN y el CNE, porque permite pensar en *un* sistema educativo nacional. Es más, el quinto objetivo estratégico del PEN (CNE, 2007: 45-46) presenta cuatro políticas que retoman las del AN y las amplían:

- Universidades generadoras de ciencia e innovación tecnológica.
- Formación profesional como educación permanente.
- Acreditación como medio para lograr la mejora de la calidad.
- Sistema de educación superior que respete particularidades y articule y potencie a la universidad y a los institutos de formación profesional “y los vincule creativamente con las necesidades de desarrollo local, regional y nacional” (CNE, 2007: 46).

Las políticas específicas de la decimonovena pueden vincularse explícitamente con aquellas propuestas por la décima política, en especial las políticas (a) fortalecimiento de la gestión ambiental; (b) participación responsable e informada del sector privado y la sociedad civil; (d) aplicación de instrumentos de gestión ambiental y (e) incorporación en las cuentas nacionales la valorización de la oferta de recursos naturales y ambientales, la degradación ambiental y la internalización de los costos ambientales (AN [s. f.]: 147-149).

Tres políticas específicas que me interesa señalar son las referidas a (h) el reconocimiento y defensa del conocimiento y cultura tradicionales indígenas; (j) el fortalecimiento de la educación y la investigación ambiental y (n) el desarrollo de una estrategia nacional de comercio y ambiente (AN [s. f.]: 151, 153, 155).

La vigésima política, al igual que la anterior política, posee políticas específicas ambiciosas: (a) mayores recursos para la formación de capacidades humanas, la investigación científica, la mejora de la infraestructura de investigación y la innovación tecnológica; (b) elevación del nivel de investigación científica y el desarrollo tecnológico y (c) formación de recursos humanos altamente calificados en los sectores productivos más promisorios para la economía nacional (AN [s. f.]: 156-158).

Puede verse que las propuestas del Acuerdo Nacional se vinculan en parte a los cambios que hemos expuesto en la segunda, como en su insistencia en que el desarrollo nacional y local está vinculado al fortalecimiento de la inversión en investigación y desarrollo, el aumento del gasto público en educación, la mejora de la calidad de la educación superior y la revisión de su pertinencia y patrones epistemológicos y los cambios en el proceso económico o el modelo económico. Varias de las políticas del Acuerdo Nacional señalan esa misma ruta.

Incluso señalan conciencia respecto de la necesidad de articular desarrollo local y regional con desarrollo nacional. Es más, vinculan esta articulación con el fortalecimiento de los actores locales y regionales de la sociedad civil y de la empresa privada y con la necesidad de diálogo y consenso en temas cruciales como los medioambientales.

Pero muchas veces las metas específicas y sus indicadores centran su evaluación en la dación de normativas y en cantidades que no ofrecen posibilidad de medir impactos de estas. Esto es palpable en la diferencia que existe entre las políticas específicas de cada una de las políticas de Estado referidas a las zonas rurales o los pueblos indígenas y la evaluación que ofrece el propio Acuerdo Nacional (2006).

Esto ha dado pie a que los propios presidentes regionales de la selva planteen cambios o adiciones a las políticas del Acuerdo Nacional.

6.3. Acuerdo Nacional y Amazonía

La página electrónica del Acuerdo Nacional de agosto de 2007 presentaba la reunión descentralizada en Chachapoyas (Amazonas), en la que los presidentes de las regiones de la Amazonía insistieron en la elaboración y aprobación de una trigésimo segunda política de Estado del AN dedicada a la Amazonía y que ya habían solicitado por medio del Consejo Intergubernamental de la Amazonía (CIAM)³⁹, en marzo de 2007.

Yendo un poco más allá, los presidentes de la Amazonía propusieron el desarrollo de una imagen del país asociada a la Amazonía (“Perú, país amazónico”), en el entendido de que casi el 70% del territorio nacional es amazónico y que varios departamentos han sido considerados en el pasado como una sola región. El Foro

³⁹ Este consejo fue creado por los presidentes de los gobiernos regionales de la Amazonía el 16 de marzo de 2007, en Iquitos. En la declaración que surgió de ese encuentro (Declaración de Iquitos), el segundo acuerdo consistía en integrar a los gobiernos regionales de Amazonas, San Martín, Loreto, Ucayali y Madre de Dios en el Consejo Intergubernamental de la Amazonía (CIAM), que estaría compuesto por un representante de cada uno de los gobiernos regionales, un representante de Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) y un representante del Consejo Nacional del Ambiente (Conam). En la actualidad, una secretaria técnica de este consejo funciona en Lima, en la sede del Gobierno Regional de Loreto (Magdalena) y está formada por Víctor Galarreta, Leonidas Vélez y un representante del IIAP (Carmen Vildoso Chirinos, comunicación personal).

del Acuerdo Nacional quedó en elaborar algún producto ad hoc, que fue llamado Proyecto Nacional para la Amazonía.

Este pedido resulta peculiar si se tiene en cuenta que varias de las políticas analizadas, y algunas otras (como la tercera y la vigésimo tercera) están vinculadas a la Amazonía. Una explicación es que los propios presidentes regionales entienden que la imagen del Perú como país inclinado al Pacífico y centrado en la costa debería cambiar; también puede barajarse como posibilidad la necesidad de contar con políticas específicas para un área de la nación que necesita un tratamiento especial tanto por sus características físicas, como por su delicado equilibrio ecológico, por las políticas de colonización que se han practicado en ella o por la dispersa distribución de la población.

Antes de cerrar esta parte referida al Acuerdo Nacional, quisiera apuntar algunas cuestiones sobre la acción, o posibilidad de acción, del Foro del Acuerdo Nacional⁴⁰.

El Foro del Acuerdo Nacional es la instancia decisoria. Pero al interior del AN existen diversos grupos de trabajo, como el de descentralización. Estos grupos elaboran planteamientos y hacen propuestas para el foro⁴¹. Los documentos de estas propuestas tienen un nivel de difusión más allá del espacio del foro (e independientemente de que el foro los llegue a aprobar o no), con lo que estos grupos de trabajo pueden contribuir a formar opinión sobre diversos temas, entre ellos los propuestos por los presidentes del CIAM.

El Acuerdo Nacional se ha comprometido (es un acuerdo de una sesión realizada en Chachapoyas) a aprobar un plan para el desarrollo sostenible de la Amazonía. Ahí se incorporarían cuestiones como las vinculadas a los pueblos y los estudiantes indígenas o a una política de fronteras.

Ahora bien, de aprobarse un plan o acción determinados al interior del Foro del Acuerdo Nacional, no existe garantía de que estos se concreten ni de que se

⁴⁰ Las anotaciones que siguen se basan en diversas comunicaciones personales, telefónicas y por correo electrónico mantenidas con Carmen Vildoso Chirinos, de la secretaría técnica del Acuerdo Nacional, durante agosto y setiembre de 2007.

⁴¹ Aunque otras instituciones pueden hacer llegar propuestas sea a los grupos de trabajo o directamente al Foro del Acuerdo Nacional.

haga seguimiento. Esto significa que el poder disuasivo y su capacidad para concretar políticas o acciones son relativos. Según Carmen Vildoso, existen “ejemplos de fracaso total, de fracaso parcial como también de éxitos”.

7. A modo de conclusiones

Aunque existen algunos puntos de encuentro entre las preocupaciones en la Universidad y entre los jefes de las comunidades de los estudiantes, en los estudiantes mismos y en las propuestas del Acuerdo Nacional —por ejemplo, en la posibilidad del regreso y del fortalecimiento del desarrollo local—, no ha habido diálogo entre los actores.

Incluso en el caso en que hubo mayor ocasión para coordinar esfuerzos y establecer criterios comunes, esto es, el contacto entre la UNMSM y las organizaciones indígenas (Conap, Aidesep), estos no se concretaron.

Si bien la posibilidad de regreso se ha planteado hasta cierto punto como “necesaria”, no existen mecanismos ni canales concretos por medio de los cuales esta se pueda concretar. La excepción es la propuesta del proyecto del año 2003 en la que la idea era que los egresados se insertasen en la estructura de los gobiernos regionales. Interpretamos esta posibilidad como una búsqueda de equidad.

Ahora bien, la idea del regreso como tal posee sus matices. Mientras los jefes awajunes y wampises refieren un regreso personal, saben que este no siempre se ha dado y que no es fácil que se concrete. En ese sentido, las opiniones de los jefes asháninkas y shipibos establecen una posibilidad de acercamiento y de guía que no necesariamente suponga el regreso físico de los jóvenes, pero sí el mantenimiento del vínculo.

Hemos interpretado esta nueva posibilidad como una búsqueda de la colectivización del logro de acceso a la educación universitaria y de las posibilidades que abre a los estudiantes. Una lectura de este tipo apunta más bien a la interculturalidad.

La preocupación por la interculturalidad estaría presente en la UNMSM, aunque de manera fragmentaria, en las preocupaciones de algunos profesores (especialmente de Lingüística y Antropología) y autoridades. Pero sus propias opiniones dejan ver que no existe una propuesta clara de la Universidad en este

punto. La presencia de los estudiantes ha sido vista como una oportunidad en esta dirección, pero hasta ahora desaprovechada.

Habría que pensar, entonces, que la falta de una perspectiva intercultural es una consecuencia de que el proceso se pensara solo en términos de acceso a la Universidad, y que ello impidió que se tomaran en consideración los problemas referidos a los estudios y la inserción laboral.

De allí que los estudiantes, aunque no pierdan de vista a sus comunidades, no logren articular espacios ni estrategias que les permitan establecer el vínculo entre sus logros y la búsqueda de “desarrollo” de sus pueblos de origen.

Sin embargo, los objetivos y las políticas del Acuerdo Nacional y los objetivos del proyecto educativo lanzado por el Consejo Nacional de Educación apuntan en esta dirección. Ahora bien, el tipo de relación actual entre el Estado y los pobres rurales (entre los que están los pueblos indígenas amazónicos) nos sitúa en un contexto poco propicio para pensar políticas y acciones con criterios de equidad y de interculturalidad. La búsqueda, entonces, debería concentrarse en opciones que surjan desde los actores locales y logren audiencia en las élites empresariales y políticas.

8. Entrevistas

E1 James REGAN MAINVILLE, antropólogo, coordinador de la Maestría de Estudios Amazónicos, Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, investigador del Caaap (innumerables oportunidades de setiembre de 2006 a febrero de 2008).

E2 Richard CHASE SMITH, antropólogo y lingüista, director ejecutivo de Instituto del Bien Común (IBC), ex director de OXFAM América (20 de setiembre de 2006, 4 de noviembre de 2006)

E3 Frederica BARCLAY REY DE CASTRO, antropóloga e historiadora, consultora, profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú (23 de noviembre de 2006 y posteriores comunicaciones por correo electrónico).

E4 Margarita BENAVIDES, antropóloga, investigadora del Instituto del Bien Común (IBC), (8 de noviembre de 2006).

E5 Óscar ESPINOSA DE RIVERO, antropólogo y filósofo, investigador y subdirector del Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (múltiples oportunidades de marzo de 2007 a enero de 2008).

E6 Manuel BURGA DÍAZ, historiador, ex rector de la UNMSM de 2001 a 2006 (15 de noviembre de 2006, 7 de julio de 2007).

E7 María CORTEZ MONDRAGÓN, lingüista y educadora, profesora de la UNMSM (6 de junio de 2007, 17 de junio de 2007).

E8 Gustavo SOLÍS FONSECA, lingüista, investigador del Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA), de la UNMSM, ex secretario general de la UNMSM de 2001 a 2006 (17 de noviembre de 2006).

E9 Elsa VÍLCHEZ JIMÉNEZ, lingüista, directora del Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA), de la UNMSM, integrante del grupo de trabajo del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB), que funciona en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) (17 de noviembre de 2006, 21 de marzo de 2007).

E10 Luis TEJADA RIPALDA, sociólogo e investigador, ex director de la Oficina Técnica del Estudiante (OTE) (5 de junio de 2007).

E11 César SARASARA ANDREA, presidente de la Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (Conap) (22 de junio de 2007, 24 de junio de 2007).

E12 Zenón DEPAZ, filósofo e investigador, ex director de la Dirección de Coordinación Universitaria, del Ministerio de Educación (3 de noviembre de 2006 y posteriores conversaciones personales).

E13 Miqueas SANCHOMA MORALES, coordinador de Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (Ceconsec) y vicejefe de Pucharini (Chanchamayo) (13 de febrero de 2007).

E14 Román SHAJIÁN SAKEJAT, Nieva (Condorcanqui, Amazonas), ex vicepresidente de Aidesep, director de Gestión Institucional de la UGEL Condorcanqui (16 de enero de 2007).

E15 José René ESPEJO TIWI, Bagua Chica (Amazonas), especialista EBI UGEL Condorcanqui (7 de enero de 2007).

E16 Amanda SUÁREZ SEBASTIÁN, Satipo (Junín), especialista EBI UGEL Satipo (14 de febrero de 2007).

E17 Alzayda CALDERÓN DÍAZ, Satipo (Junín), especialista EBI UGEL La Merced (La Merced, 15 de febrero de 2007; Satipo, 23 de junio de 2007).

E18 Luis MÁRQUEZ, Yarinacocha (Coronel Portillo, Ucayali), ex director del Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (Isppby), ex especialista UGEL (2005-2006) (2 de marzo de 2007).

E19 Calixto RODRÍGUEZ, Yarinacocha (Coronel Portillo, Pucallpa), especialista EBI DRE Ucayali (2 de marzo de 2007).

E20 Roberto JUSTO, *apu* de Wampami (río Cenepa), directiva de la comunidad y algunos comuneros (10 de enero de 2007).

E21 Juan MAYANTSAMAJEN, secretario de Nuevo Kanan (río Cenepa), y el profesor Gabriel Mayan (11 de enero de 2007).

E22 Andrés JINTASH ESAMAT, *apu* de Tutino (río Cenepa), parte de la directiva y algunos comuneros adultos y jóvenes (11 de enero de 2007).

E23 Pedro SHAWAG M., *apu* de Chingamar (río Marañón), parte de la directiva y algunos comuneros (13 de enero de 2007).

E24 Cornelio TENTESH, viceapu de Huabal (río Santiago), en reunión colectiva con comuneros jóvenes y adultos, hombres y mujeres (14 de enero de 2007).

E25 Rogelio SUGKA, nuevo *apu* de Puerto Galilea (río Santiago), en asamblea comunal y con presencia del alcalde del distrito de río Santiago Segundo Flores (15 de enero de 2007)

E26 Osbaldo ROSAS RODRÍGUEZ, *jebari* de Marankiari Bajo (Chanchamayo), y Sixto SALCEDO SALCEDO, secretario de Educación (12 de febrero de 2007).

E27 Jorge PAREDES QUINCHOCRE, *jebari* de San Jerónimo (Chanchamayo) (12 de febrero de 2007).

E28 Elías RIVERA CHARETTE, *jebari* de Samaria (Mazamari, Satipo) (14 de febrero de 2007, 24 de junio de 2007).

E29 Juan AGUSTÍN FERNÁNDEZ, *koshi* de San Francisco de Yarinacocha (Coronel Portillo, Pucallpa) (27 de febrero de 2007).

E30 Marcos HUAYTA VASQUEZ, *koshi* de Santa Clara (Yarinacocha) (28 de febrero de 2007).

E31 Pedro BENANCINO, *koshi* de colonia Caco (Iparía, Coronel Portillo) (28 de febrero de 2007).

E32 Guillermo ÑACO ROSAS, coordinador de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) (Satipo, 15 de marzo de 2007).

E33 Simón TIWITAAN, *apu* de San Pablo (río Marañón), en reunión colectiva (9 de enero de 2007).

E34 Marco MARTOS CARRERA, decano de Letras de la UNMSM, presidente de la Academia Peruana de la Lengua (3 de julio de 2007).

E35 Lauriano RÍOS CAIRUNA, profesor bilingüe egresado del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), investigador shipibo de la historia y la tradición cultural de su pueblo, Yarinacocha (28 de febrero de 2007) y posteriores conversaciones en Lima (inicios de 2008).

E36 Norka MOYA SOLÍS, abogada, coordinadora del Proyecto Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible (Lima, 17 de noviembre de 2006).

G1 Primer grupo de discusión con seis estudiantes (cinco awajunes, un wampís) de la UNMSM y un postulante awajún (Pando, 5 de noviembre de 2006).

G2 Segundo grupo de discusión con 22 estudiantes de la UNMSM y 4 estudiantes de La Cantuta (Universidad Ruiz de Montoya, 22 de abril de 2007).

C Conversatorio, con 13 estudiantes de la UNMSM, 5 de La Cantuta, 7 egresados de la UNMSM, un ex becario de Aidesep y un estudiante machiguenga de un instituto pedagógico en Lima. Con la presencia y comentarios de J. Regan, R. Smith y F. Neciosup (Universidad Ruiz de Montoya, 21 de julio de 2007).

Anexos

1. Total de estudiantes registrados y entrevistados

<i>Total estudiantes UNMSM</i>		
<i>Pueblo indígena</i>	<i>Registrados</i>	<i>Entrevistados</i>
Awajún	32	29
Wampís	4	3
Asháninka	11	9
Shipibo	8	7
Cocama	4	2
Otros pueblos	9	6
Total	68	56
Porcentaje	100	82.35

2. Estudiantes de otros pueblos en la UNMSM

<i>Estudiantes otros pueblos</i>		
<i>Pueblo indígena</i>	<i>Registrados</i>	<i>Entrevistados</i>
Cocama	4	2
Shawi	2	2
Nomatsiguenga	2	1
Jeberos	2	1
Yanesha	1	1
Cacataibo	1	1
Harakmbut	1	0
Total	13	8
Porcentaje	19.12	61.54

3. Egresados registrados y entrevistados

<i>Egresados UNMSM</i>		
<i>Pueblo indígena</i>	<i>Registrados</i>	<i>Entrevistados</i>
Awajún	7	3
Wampís	2	2
Asháninka	8	5
Shipibo	2	2
Cocama	1	0
Total	20	12
Porcentaje	100	60

4. Pueblo, número de comunidades visitadas y soporte de las entrevistas

<i>Pueblo indígena</i>	<i>Sector</i>	<i>Número de comunidades</i>	<i>Voz/video</i>	<i>Papel</i>
Awajún	Río Marañón	2	1	1
	Río Cenepa	3	3	0
Wampís	Río Santiago	2	2	0
Asháninka	Chanchamayo	3	3	0
	Satipo	1	1	0
Shipibo	Yarinacocha	2	2	0
	Medio Ucayali	1	1	0
	Iparía	1	1	0
Total		15	14	1

Nota: la entrevista con el jefe, algunos miembros de la directiva y comuneros de Chingamar, río Marañón, fue solo verbal, sin registro en video, pero sí fotográfico.

9. Bibliografía

- Acuerdo Nacional (AN) (s. f.) “Matrices de las políticas de Estado del Acuerdo Nacional”. Texto en PDF. También disponible en su página electrónica.
- Acuerdo Nacional (AN) (2006). *Informe sobre las políticas de Estado (julio 2002-julio 2006)*. Lima: Secretaría Técnica del Acuerdo Nacional. También disponible en su página electrónica.
- Altamirano Rúa, Teófilo (1996). *Migración: el fenómeno del siglo. Peruanos en Europa, Japón y Australia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Altamirano Rúa, Teófilo (2006). *Remesas y nueva “fuga de cerebros”: impactos transnacionales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anderson Roos, Jeanine (1994). “Ni bienestar, ni equidad: los fundamentos de la política social peruana”. En: Anderson Roos y otros, *Pobreza y políticas sociales en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), Taller de políticas y desarrollo social, 1994; pp. 291-358.
- Barclay Rey de Castro, Frederica (2006). “Informe final de la consultoría Fondo de Becas Población Indígena”. Elaborado a solicitud de GTZ. Lima, setiembre.
- Barth, Fredrik (1976). [1969] *Introducción*. En: Id., comp. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica; pp. 9-49.
- Béjar, Héctor (2007). *Justicia social, política social*. Tercera edición. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (Cedep).
- Benavides, Martín (2007). “Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú”. En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 2007; pp. 457-483.
- Benavides, Martín; Torero, Máximo; Valdivia, Néstor (2006). *Pobreza, discriminación social e identidad: el caso de la población afrodescendiente en el Perú (Más allá de los promedios: afrodescendientes en América Latina)*. Editoras: Josefina Stubbs y Hiska N. Reyes. The World Bank, Grupo de

- Análisis para el Desarrollo (GRADE). http://siteresources.worldbank.org/INTLACAFROLATINSINSPA/Resources/FINAL_Peru.pdf [Consulta: 1 de agosto de 2007]
- Burga Díaz, Manuel (2007). "A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005" (agosto). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2e..pdf [Consulta: 2 de octubre de 2007].
- Burga Díaz, Manuel (2006). "Solos en Lima". En: Díaz-Romero, ed. Caminos para la inclusión... Perú, ob. cit.; pp. 303-308.
- Burga Díaz, Manuel (2005). "La Universidad de San Marcos y los pueblos amazónicos del Perú", en: Tejada, ed., Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM. Lima: UNMSM- Oficina Técnica del Estudiante (OTE), 2005; pp. 19-22.
- Burga Cabrera, Elena (2005). "La construcción de nuevas relaciones con la naturaleza: Un desafío para el desarrollo sostenible". En: Estudios sobre la Amazonía. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM; pp. 11-41.
- Cadena, Marisol de la (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Cadena, Marisol de la (1998). "El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú". En: *Socialismo y Participación*, nro. 83, Lima, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (Cedep), pp. 85-109.
- Calderón Pacheco, Luis (2000). "Imágenes de otredad y de frontera: antropología y pueblos amazónicos". En Degregori, ed. *No hay país más diverso*, ob. cit.; pp. 235-277
- Chirif, Alberto (1990a). "Investigación y proyecto indígena". En: Seminario Permanente de Investigación Agraria (Sepia). *Perú: el problema agrario en debate. Sepia III*. Lima: Sepia,
- Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1990; pp. 363-379.
- Chirif, Alberto (1990b). "El problema agrario en la Selva: la discusión". En: Seminario Permanente de Investigación Agraria (Sepia). *Perú: El problema agrario*

en debate. Sepia III. Lima: Sepia, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1990; pp. 469-475.

Chirif, Alberto (2005). "Prólogo. A casi 40 años de La sal de los cerros". En Varese, *La sal de los cerros*, ob. cit; pp. xix-xlix.

Chirif, Alberto; García Hierro, Pedro (2007). *Marcando territorio: progreso y limitaciones de la titulación de territorios indígenas en la Amazonía*. Copenhagen: IWGIA.

Chirinos Rivera, Andrés; Zegarra Leyva, Martha (2004). "Informe sobre la educación superior indígena en el Perú" [versión electrónica] En: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/peru/Educ.indig.enPeru.pdf> [consulta: 7 de noviembre de 2006].

Consejo Nacional de Educación (CNE) (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación, CNE.

Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria (CCRU), UNMSM (2005a). Boletín 1, junio. En: <http://www.unmsm.edu.pe/reforma/boletines.php> [Consulta: 1 de agosto de 2007].

Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria (CCRU), UNMSM (2005b). Boletín 2, agosto. En: <http://www.unmsm.edu.pe/reforma/boletines.php> [Consulta: 1 de agosto de 2007].

Consejo Nacional de Educación (CNE) (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

Cortez Mondragón, María (1999). "Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la UNMSM. CSI Boletín (UNMSM), No. 33 (setiembre-noviembre) <http://consejosuperiordeinvestigacionesBibVirtual/Publicaciones&domains=sisbib.unmsm.edu.pe&site=search> [Consulta: 16 de julio de 2007].

Cortez Mondragón, María (2005). "Identidad cultural de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB", pp. 23-34. En: Tejada, ed., 2005.

- Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005a). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Argentina*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005b). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Chile*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005c). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Colombia*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005d). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Perú*. Magdalena Claro, José Ossandón, Viviana Salinas, Tomás Ariztía. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, Pamela, ed. (2006a). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, Pamela, ed. (2006b). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Lima: Fundación Equitas.
- Degregori, Carlos Iván, ed. (2000). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Degregori, Carlos Iván (2000). "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En: Degregori, ed. *No hay país más diverso*, ob. cit.; pp.20-73.
- Durand, Francisco (2004). *El poder incierto: trayectoria económica y política del empresariado peruano*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Espinosa de Rivero, Óscar (2003). "Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: el 'mito del mestizaje' y la 'cuestión indígena'", pp. 77-89. En Vigil, Zariquiey, eds., 2003.
- Espinosa de Rivero, Óscar (2006). "Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana ante los desafíos de la globalización". En Haour, ed. *Los impactos de la globalización en la sociedad peruana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2006 (prensa).

- Espinosa de Rivero, Óscar (2007). "Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú" (febrero). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1b.pdf.
- Figueroa, Adolfo (2002). *Reformas en sociedades desiguales. La experiencia peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fleury, Sonia (2006). "Construcción de ciudadanías en entornos de desigualdad". En: Binetti, Carlo, ed.; Carillo-Flórez, Fernando, ed. *¿Democracia con desigualdad? Una mirada de Europa hacia América Latina*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Unión Europea; pp. 81-113.
- Fuenzalida Vollmar, Fernando (1992). "La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días". En: *Anthropologica*, año X, No. 10, pp. 7-25.
- García Canclini, Néstor (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Iguíñiz Echeverría, Javier (2002). *Economía y derechos sociales. Ensayos*. Lima: Instituto Bartolomé de Las Casas, Centro de Estudios y Publicaciones.
- Ísmodes, Eduardo (2004). "Países necios: la persistencia de vivir en el subdesarrollo" (noviembre). En: <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=69> [Consulta: 02.09.06]
- Ísmodes, Eduardo (2006). *Países sin futuro: ¿Qué puede hacer la universidad?* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- López, Luis Enrique (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001. ED-01/ PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf> [consulta: 3 de mayo de 2007]
- López, Luis Enrique (2004). "Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente", v. 1, pp. 17-34. En: Vílchez, Valdez, Rosales, eds., 2004-2007.

- López, Luis Enrique; Machaca, Guido (2007). "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: un desafío para las políticas de equidad" (enero). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). 36 pp. http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1.pdf
- Martínez, Héctor (1990). [1976] *Las colonizaciones selváticas dirigidas en el Perú. Antecedentes, actualidad y perspectivas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Marzal Fuentes, Manuel (1993). *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Barcelona: Anthropos, Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Marzal Fuentes, Manuel (1995). "Perception of the State Among Peruvian Indians", pp. 61-81. En: *Studies in Third World Societies: Indigenous Perceptions of the Nation-State in Latin America*, No. 56 (agosto).
- Marzal Fuentes, Manuel (2004). "Identidades culturales y religiosas en América Latina ante la globalización", pp. 35-54. En: *Diálogos*, año 7, No. 24 (abril-junio).
- Meentzen, Ángela (2007). *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina. Los casos de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Lima: Fundación Konrad Adenauer. http://www.kas.de/db_files/dokumente/7_dokument_dok_pdf_11358_4.pdf [Consulta: 2 de setiembre de 2007].
- Monge, Carlos (2007). "La nueva ruralidad". En: Montero y Valdivia, eds. *Memoria del Seminario Taller Propuestas para Nueva Escuela, Nueva Ruralidad y Diversidad en el Perú*. Lima: Aprendes, ACDI, Ayuda en Acción, CARE Perú, CNE, Educa, Fe y Alegría,
- Foro Educativo, Proeduca-GTZ, SNV, Tarea, USAID; pp. 31-42.
- Montoya Rojas, Rodrigo (1998). "Movimientos indígenas en América del Sur: potencialidades y límites" En: *Ciberayllu* [en línea], 23 de agosto de 1998 (http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/rmmulticulturalidad/rm_movimientos1.html y http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/rmmulticulturalidad/rm_movimientos2.html) [Consulta: 2 de abril de 2007].
- Montoya Rojas, Rodrigo (2005). *Elogio de la antropología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Fondo Editorial de la Facultad

de Ciencias Sociales; Cusco: Instituto Nacional de Cultura (INC)-Dirección Regional de Cusco.

Montoya Rojas, Rodrigo (2007). "Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana" (marzo). 10 pp. http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1c.pdf.

Montoya Uriarte, Urpi (2002). *Entre fronteras. Convivencia multicultural, Lima siglo XX*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Concytec), SUR Casa de Estudios del Socialismo.

Morin, Françoise (1998). "Los shipibo-conibo". En: Santos, Barclay, eds. *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*, v. III, ob. cit.; 275-439.

Morón, Eduardo (2006). "El Perú y los peruanos frente a la globalización". En Haour, ed. *Los impactos de la globalización en la sociedad peruana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2006 (en curso de publicación).

Oliart, Patricia (2002). "El Estado peruano y las políticas sociales dirigidas a los pueblos indígenas en la década de los 90". <http://www.utexas.edu/cola/insts/llilas/content/claspo/PDF/overviews/perusocpolpuebind.pdf> f. [Consulta: 1 de agosto de 2007].

Oyata, Martín (2003). "Apuros de la diferencia. En torno de la pureza, la semejanza y la política de la diferencia". En: López Maguiña y otros, *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales; pp. 345-355.

Portocarrero Maisch, Gonzalo (1993). *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR Casa de estudios del socialismo.

Portocarrero Maisch, Gonzalo (2004). *Rostros criollos del mal: cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Portocarrero Maisch, Gonzalo (2005). "Las relaciones entre Estado y sociedad: una revisión bibliográfica". En: Zárata, Patricia, ed. *¿Hay lugar para los pobres en el Perú? Las relaciones Estado-sociedad y el rol de la cooperación internacional*. Lima: Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional, Department for International Development (DFID); pp. 37-54.

- Putnam, Hilary (2004). *El desplome de la dicotomía becho/valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Revista Voz Indígena* (1983). “Profesores nativos vienen estudiando en la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión”. En: *Voz Indígena*, año 2, nro. 5, p. 4.
- Revista Voz Indígena* (1991). “Programa de becas de Aidesep”, En: *Voz Indígena*, año 10, nros. 28-29, p. 30 (octubre-noviembre de 1991).
- Revista Voz Indígena* (1993). “Convenio para profesionalización de docentes indígenas no titulados”, En: *Voz Indígena*, año 12, nros. 36-37, p. 35 (agosto-diciembre de 1993).
- Rochabrún, Guillermo (2007). [1978] “La visión del Perú de Julio Cotler. Un balance crítico”. En: Id., *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP; pp. 253-274
- Rosales Papa, María Amelia (2007). “La educación intercultural bilingüe en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”. En: Vélchez, Valdez y Rosales, eds., *Interculturalidad y bilingüismo*, ob. cit., vol. 3; pp. 77-81.
- Ruiz Urpeque, Eduardo (2007). *Mirando(nos) a(en) los otros*. Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2g.pdf.
- Ruiz Urpeque, Eduardo (2008). *Inclusión, equidad e interculturalidad: estudiantes indígenas en Educación Superior en el Perú*. Foro Presencial Institute for Social, Economic and Ecological Sustainability (Isees). Santiago de Chile, noviembre de 2007. (En curso de publicación).
- Sagasti, Francisco; Iguíñiz, Javier; Schuldt Lange, Jürgen (1999). *Equidad, integración social y desarrollo: hacia un nuevo enfoque para la política social en América Latina* (con la colaboración de Gonzalo Alcalde). Lima: Agenda Perú, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).
- Santos Granero, Fernando (1990). “Integración económica, identidad y estrategia indígenas en la Amazonía”. En: Seminario Permanente de Investigación Agraria (Sepia). *Perú: el problema agrario en debate. Sepia III*. Lima:

Sepia, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1990; pp. 399-419.

Santos Granero, Fernando (1992). *Etnohistoria de la Alta Amazonía, siglos XVI-XVIII*. Quito: Abya Yala.

Santos Granero, Fernando (1996). "Introducción: hacia una antropología de lo contemporáneo en la Amazonía indígena". En: Id., ed. *Globalización y cambio en la Amazonía indígena*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Abya Yala; pp. 7-43.

Santos Granero, Fernando; Barclay Rey de Castro, Frederica (1995). *Órdenes y desórdenes en la selva central. Historia y economía de un espacio regional*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Instituto de Estudios Peruanos (IEP), sede Ecuador.

Santos Granero, Fernando; Barclay Rey de Castro, Frederica (2002). *La frontera domesticada: historia económica y social de Loreto, 1850-2000* (traducción de Adriana Soldi de Recharte y Ana María Soldi de Soldi). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (1998). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. III, Cashinambua. Amabuaca. Shipibo-Conibo*. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Quito: Abya Yala, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (2004). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. IV, Matsigenka. Yanesha*. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (2005). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. V, Campa ribereños. Asháninka*. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (2007). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. VI, Achuar. Candoshi*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA); Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute.

- Sen, Amartya K. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Sen, Amartya K. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Smith, Richard Chase (1983). *Las comunidades nativas y el mito del gran vacío amazónico. Un análisis de planificación para el desarrollo en el Proyecto Especial Pichis*.
- Palcazu. Lima: Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep); Cambridge (Mass), Cultural Survival.
- Smith, Richard Chase (1996). "Las políticas de la diversidad. Coica y las federaciones étnicas de la Amazonía". En: Varese, ed. *Pueblos indígenas, soberanía y globalismo*. Quito: Abya-Yala, 1996; pp. 81-125.
- Smith, Richard Chase (2000). *A Tapestry Woven from the Vicissitudes of History, Place and Daily Life. Envisioning the Challenges for Indigenous Peoples of Latin America in the New Millenium*. Lima: Ford Foundation, Oxfam America.
- Smith, Richard Chase (2002). "El don que hierde: reciprocidad y gestión de proyectos en la Amazonía indígena". En R. Smith y D. Pinedo, eds., *El cuidado de los bienes comunes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Instituto del Bien Común (IBC); pp. 155-179.
- Sobrevilla Alcázar, David (1992). "Estetica y etnocentrismo". En: Dascal, M., comp. *Relativismo cultural y filosofía. Perspectivas norteamericana y latinoamericana*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones Filosóficas; pp. 291-312.
- Sobrevilla Alcázar, David (1996). *Introducción a la filosofía de la cultura*. Lima: Fondo Editorial Banco Central de Reserva, UNMSM-Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Solís Fonseca, Gustavo (2001). "Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú", pp. 97-112. En: Heise, 2001.
- Solís Fonseca, Gustavo (2006). *Diversidad e interculturalidad: reto y posibilidad en la universidad. Discurso de orden: Inauguración del año académico 2006*. Lima: Rectorado-UNMSM.

- Stein, William W. (2003) "Lo post-étnico y la persistencia de la diferencia". En: López Maguiña y otros, *Estudios culturales*, ob. cit.; pp. 449-482.
- Tanaka, Martín (2005a). [2002] "Las relaciones entre Estado y sociedad en el Perú: desestructuración sin reestructuración". En: Zárate, ed., ob. cit.; pp. 55-87.
- Tanaka, Martín (2005b). [2002] "Las élites en el Perú y su papel en las políticas 'pro pobre'". En: Zárate, ed., ob. cit., pp. 89-131.
- Tejada, Luis, ed. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM, Oficina Técnica del Estudiante (OTE).
- Tejada, Luis (2006). "Los estudiantes indígenas amazónicos, la universidad y el desarrollo nacional (el caso de la UNMSM)". En: Díaz-Romero, ed. *Caminos para la inclusión... en el Perú*, ob. cit.; pp. 144-157.
- Tournon, Jacques (2002). *La merma mágica. Vida e historia de los shipibo-conibo del Ucayali*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (Caaap).
- Valdivia, Néstor; Benavides, Martín; Torero, Máximo (2007). "Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente". En: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), *Investigación, políticas y desarrollo*, ob. cit., pp. 603-655.
- Varese, Stefano (1983). *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).
- Varese, Stefano (1996). "Introducción: parroquialismo y globalización. Las etnicidades indígenas ante el tercer milenio". En: Varese, ed., *Pueblos indígenas*, ob. cit.; pp. 15-30.
- Varese, Stefano (2006). *La sal de los cerros: resistencia y utopía en la Amazonía peruana*, cuarta edición. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Vásquez Huamán, Enrique (2007). *La brecha entre el discurso y la gestión a favor de los más pobres: Un balance de los primeros meses del segundo gobierno de Alan García*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), Save the Children-Suecia.

- Vílchez Jiménez, Elsa, ed.; Valdez Delgado, Silvia, ed.; Rosales Papa, María, ed. (2004-2007). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*, vols. 1-3. Lima: del Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA), de la UNMSM; Universidad Nacional de Educación (UNE), Universidad Nacional Agraria La Molina (Unalm), PRO EDUCA-GTZ, Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes), Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (Caaap).
- Villasante Llerena, Marco (2007). "Los estudiantes indígenas en la Universidad peruana: la experiencia de la Universidad del Cusco" (setiembre). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2f.pdf
- Zúñiga, Madeleine; Ansión, Juan (1997). *Educación e interculturalidad en el Perú*. Lima: Foro Educativo.